

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA



EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES EN EL
PROGRAMA DE ACTIVIDADES FÍSICAS PARA
PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN CICLOS
SUPERIORES DE ANIMACIÓN DEPORTIVA DE
LA COMUNIDAD DE MADRID

TESIS DOCTORAL

JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ ATIENZA

MADRID 2008

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA



TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES EN EL PROGRAMA DE
ACTIVIDADES FÍSICAS PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD EN CICLOS SUPERIORES DE
ANIMACIÓN DEPORTIVA DE LA COMUNIDAD DE
MADRID

Presentada por:

José María Fernández Atienza

Directores:

Dr. Francisco Javier Castejón Oliva

Dra. Nuria Mendoza Laíz

Madrid, 2008

AUTORIZACIÓN PRESENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA



TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES EN EL PROGRAMA DE
ACTIVIDADES FÍSICAS PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD EN CICLOS SUPERIORES DE
ANIMACIÓN DEPORTIVA DE LA COMUNIDAD DE
MADRID

Presentada por:

José María Fernández Atienza

El Director de la Tesis.

Fdo. Francisco Javier Castejón Oliva

Fdo. Nuria Mendoza Laíz

A Maribel, por su apoyo constante.

A mis padres.

AGRADECIMIENTOS

Toda investigación está fundamentada gracias a la ayuda y colaboración de personas que desinteresadamente contribuyen a su creación.

En mi caso no es una excepción. Yo le debo agradecer la colaboración a mucha gente, que sin ellos no hubiera posible culminar este estudio.

Los primeros responsables de que me iniciara en una investigación, fueron los profesores de los cursos de doctorado. Gracias a ellos pude dar forma a mis primeras inquietudes, y a saber encauzar lo que supone llevar de una manera científica una investigación. Más tarde, mis directores de tesis, la Dra. Nuria Mendoza y el Dr. Francisco Javier Castejón, me prestaron su constante apoyo, animándome a continuar con la investigación.

La colaboración de los profesores que impartían la asignatura sobre discapacidad en los centros educativos analizados, ha sido muy importante. Su ayuda desinteresada ha supuesto el pilar básico de este estudio. Gracias a Fina Enatarriaga, Mercedes García, Carmen Del Olmo, Carmen Calderón, Mario Díaz y Nuria Ferro por permitirme introducirme en sus clases, animar a sus alumnos a participar durante tantos meses en la investigación, y a tener una enorme paciencia conmigo por invadir su intimidad con la lectura de sus diarios de clase.

Gracias a ellos he podido obtener los datos necesarios para mi estudio. Han colaborado por encima de sus posibilidades, y en ocasiones he “abusado” de su confianza llamándoles y entrevistándome con ellos en múltiples ocasiones. ¡Gracias compañeros por aguantar mi “persecución” y constante insistencia!

Les doy las gracias también a los directores de cada uno de los institutos, por dejar que sus centros participasen en la investigación, y concederme el permiso necesario para visitar y grabar las sesiones prácticas de las clases de los alumnos y profesores implicados.

Especialmente tengo que dar mi más sincero agradecimiento a los grupos de 2º de AAFD del curso 2005/2006 de los IES Antonio Machado de Alcalá de Henares, María Moliner de Coslada, Laguna de Joatzel de Getafe, Siglo XXI de Leganés, Carlos Bousoño de Majadahonda y Duque de Rivas de Rivas Vaciamadrid, por su sincera

participación en la investigación. Ellos han sido los verdaderos protagonistas del estudio. Su dedicación durante tantos meses ha sido digna de admirar.

También quiero mencionar la importante colaboración que han tenido las diversas asociaciones y personas con discapacidad, que han participado de las actividades de los IES, y que ha sido vital para que los alumnos tuvieran las experiencias enriquecedoras que han podido transmitir a lo largo de los diarios, grupos de discusión e imágenes grabadas. Una de esas asociaciones, y a la que debo agradecer enormemente su colaboración durante tantos años, y que me ha ayudado a entender un poco más el mundo de la discapacidad, es el Centro Ocupacional de San Fernando de Madrid. Agradezco a su directora Pilar Bullido la gran oportunidad de aprender de sus chicos y de los profesionales que trabajan con ellos.

Las charlas que he mantenido con el director de la revista Polibea, José Félix Sanz, han sido muy enriquecedoras y esclarecedoras; le agradezco que me abriera las puertas del Centro Dato y Polibea, al que lleva dedicándole tantos años, para que pudiera entender mejor el mundo de la discapacidad.

Mi agradecimiento también al apoyo desinteresado de Víctor López Ramos, a sus consejos y ánimos.

Y sobre todo, agradezco a mis directores Francisco Javier Castejón y Nuria Mendoza la ayuda que me han prestado. Gracias a sus consejos y directrices he podido culminar un trabajo tan largo y apasionante. Sus ánimos en todo momento me han servido para seguir adelante en los momentos más bajos y de desánimo.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN | 17 |
| 1. PRESENTACIÓN..... | 19 |
| 1.1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN | 21 |
| 1.2. ELECCIÓN DEL TEMA D ELA TESIS | 22 |
| 1.3. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN | 24 |
| CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO | 27 |
| 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 29 |
| 2.1. LA DISCAPACIDAD | 29 |
| 2.1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS .. | 39 |
| 2.1.1.1. MODELOS CONCEPTUALES | 39 |
| 2.1.2. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL | 48 |
| 2.1.3. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO EUROPEO | 52 |
| 2.1.4. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL | 55 |
| 2.2. LAS ACTITUDES, ACTIVIDAD FÍSICA Y DISCAPACIDAD | 58 |
| 2.2.1. CONCEPTO DE ACTITUD | 58 |
| 2.2.2. ACTITUD ANTE LA DISCAPACIDAD | 62 |
| 2.2.3. ESTUDIOS REALIZADOS Y EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES EN DISCAPACIDAD | 67 |
| 2.3. EVALUACIÓN. CONCEPTO Y TEORÍAS | 75 |
| 2.3.1. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA | 83 |
| CAPÍTULO 3: FUNDAMENTO METODOLÓGICO | 91 |
| 3.1. INTRODUCCIÓN | 93 |
| 3.2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA | 96 |
| 3.3. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO | 103 |
| 3.4. LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 106 |
| 3.5. LOS DIARIOS | 110 |
| 3.6. LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS | 115 |
| CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 117 |
| 4.1. INTRODUCCIÓN | 119 |
| 4.2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN | 119 |
| 4.3. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO | 121 |
| 4.3.1. LA SELECCIÓN DE LOS CENTROS | 121 |
| 4.3.2. LOS SUJETOS DE ESTUDIO | 122 |
| 4.3.3. PERSONAS COLABORADORAS EN LA INVESTIGACIÓN | 124 |
| 4.4. PLAN DE ACTUACIÓN | 125 |
| 4.5. RECOPIACIÓN DE DATOS | 128 |
| 4.5.1. LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS | 128 |
| 4.5.2. LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES | 130 |
| 4.5.3. LOS DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 132 |

| | |
|---|------------|
| 4.5.4. LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS | 135 |
| 4.5.5. EL DIARIO DE CAMPO | 136 |
| 4.6. EL MATERIAL | 137 |
| 4.7. PROCEDIMIENTOS DE PROTECCIÓN DE LA INTIMIDAD CONSENTIMIENTO, APROBACIÓN Y CONFIDENCIALIDAD | 140 |
| 4.8. ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS | 140 |
| CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS | 145 |
| 5.1. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS. 1º TRIMESTRE | 147 |
| 5.2. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS. 2º TRIMESTRE | 224 |
| 5.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS DE LOS SEIS CENTROS EDUCATIVOS | 285 |
| 5.4. ANÁLISIS DEL 1º GRUPO DE DISCUSIÓN | 298 |
| 5.5. ANÁLISIS DEL 2º GRUPO DE DISCUSIÓN | 306 |
| 5.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 319 |
| 5.7. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES | 326 |
| 5.8. ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES | 351 |
| 5.8.1. ANÁLISIS DE LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS | 351 |
| 5.8.2. CONCLUSIONES DE LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS | 375 |
| CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN | 377 |
| 6.1. DISCUSIÓN GENERAL | 378 |
| CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES | 387 |
| 7.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 388 |
| CAPÍTULO 8: PROSPECTIVA | 397 |
| 8.1. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN | 398 |
| CAPÍTULO 9: BIBLIOGRAFÍA | 401 |
| ANEXOS | 423 |

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

GUIÓN DEL CAPÍTULO:

1. PRESENTACIÓN

- 1.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.
- 1.2. ELECCIÓN DEL TEMA DE LA TESIS.
- 1.3. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. PRESENTACIÓN

La investigación que presento es el resultado de una labor de varios años, y que se enmarca en un ámbito de la enseñanza de la actividad física, relacionada con el mundo de la discapacidad.

El tema que pretendo desarrollar en esta Tesis Doctoral supone una tarea complicada y difícil, ya que analizar las actitudes de alumnos de seis centros diferentes de enseñanza de la Comunidad de Madrid ha llevado a un despliegue tanto de tiempo como de medios empleados, arduo y costoso, toda vez que la elección del tema de estudio ha determinado la metodología a seguir y el paradigma de investigación en el que se enmarca el estudio.

Se me presentó una oportunidad clara de poder evaluar un programa sobre discapacidad, y ver los aspectos más relevantes que inciden en las actitudes de alumnos tras pasar por un programa de intervención sobre discapacidad.

Desde que empecé a tener contacto con el tema de la discapacidad, mis inquietudes se volcaron hacia una mejor preparación personal, y por ello los primeros años en los que debía preparar un programa sobre discapacidad para alumnos de Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas, me dediqué a contactar con personas con diferentes discapacidades y profesionales especializados para entender mejor la discapacidad.

Al tiempo que iba alcanzando la preparación suficiente, me fui dando cuenta que mi pensamiento acerca de la discapacidad se había ido modificando, y que había llegado a un grado de sensibilización y concienciación que me ha llevado a plantear la revisión del programa en sí y a ver sus efectos en una población determinada.

He comprobado que no existen demasiadas investigaciones al respecto, lo que ha motivado mi planteamiento de estudio hacia una mayor profundización del tema, así como la de abrir una línea de investigación que pueda tener una continuidad futura.

El investigador de este estudio es licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid

desde 1987; Profesor titular de Educación Física desde el año 1990 y Catedrático de Educación Física desde año 2001.

Desde el año 1997 hasta el presente, soy profesor en el ciclo formativo superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas del IES María Moliner de Coslada (Madrid), centro que también forma parte del estudio, y del que me ausenté en forma de Licencia por Estudios en el curso 2005/2006, para poder analizarlo desde fuera.

En estos años de docencia impartiendo la asignatura sobre Discapacidad, se ha ido desarrollando la idea que ha originado esta investigación. En los cursos de doctorado ya inicié los primeros trabajos analizando grupos reducidos y realizando grabaciones que me llevaron a realizar un estudio más profundo en el trabajo propuesto para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), en el que desarrollé lo que fue el germen de esta investigación más amplia y exhaustiva.

Recibí varios cursos de formación sobre discapacidad, dirigiendo posteriormente uno de ellos y dando varias ponencias para la formación de otros profesionales. Fue allí donde pude contactar con los especialistas de estos módulos sobre discapacidad y pude plantearles la posibilidad de poder colaborar en mi investigación.

Además, gracias a mis directores de tesis, he podido exponer dos comunicaciones en dos congresos nacionales e internacionales sobre discapacidad celebrados en Toledo y La Coruña entre el curso escolar 2005/2006.

El desarrollo de la investigación va a estar constituido por varios capítulos.

El **primer capítulo** está dedicado a hacer una introducción en la que recojo de forma general los motivos de la elección del tema de la tesis, la formulación del objeto de estudio y el planteamiento metodológico del tema elegido. Finalizaré este capítulo con un esquema general de la investigación.

El **segundo capítulo** lo dedicaré al marco teórico en el que se sustenta la investigación.

El **tercer capítulo** desarrolla la metodología en la que se apoya la tesis.

El **cuarto capítulo** está dedicado al desarrollo metodológico de la investigación. Hablaré de los objetivos, del diseño de la investigación, la muestra, técnicas de recogida de datos, material y al procedimiento seguido en la investigación.

El **quinto capítulo** estará dedicado al análisis de los datos y resultados obtenidos.

En el **sexto capítulo** realizaré la discusión general centrada en una comprensión y explicación de los resultados.

En el **séptimo capítulo** reflejaré las conclusiones extraídas de la investigación.

En el **octavo capítulo** señalaré la prospectiva de la investigación.

En el **capítulo noveno** señalaré la bibliografía consultada.

Además se adjuntarán los apartados **ANEXOS** de los que también consta la tesis.

De aquí en adelante al referirme al sexo o género, utilizaré el genérico de alumnos, aunque en determinados momentos, si deseo referirme concretamente a unos u a otras, lo especificaré debidamente para que no conduzca a errores.

1.1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de esta investigación trataré de conocer la influencia que tiene un programa de intervención en las actitudes de los alumnos de segundo curso de un ciclo superior, de varios centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid, que serán profesionales del ámbito de la actividad física y el deporte.

Trataré de ver el grado de incidencia de un programa formativo sobre la discapacidad y las actividades físicas, en futuros profesionales, como son los animadores deportivos.

Para ello voy a revisar y evaluar ese programa de Actividades Físicas para personas con discapacidades, a la vez que haré un análisis de las actitudes de los alumnos a través de unos instrumentos (de los que hablaré más adelante), y que me permitan obtener los datos necesarios para llegar a conocer cuales son los principales motivos de los cambios o no de actitud, frente a la discapacidad. Así mismo,

pretendo hacer un análisis de la intervención de los profesores que imparten esta asignatura en los diferentes centros, y que de manera lógica van a tener una influencia durante el desarrollo de sus programas en la adquisición de esas actitudes de los alumnos.

El objetivo que me planteo, es que después de haber pasado por un curso de formación relacionado con la discapacidad, los alumnos manifiestan claramente una actitud positiva hacia el mundo de la discapacidad, gracias sobre todo al mayor conocimiento de los temas, a la mayor concienciación y a la relación con personas con discapacidad.

1.2. ELECCIÓN DEL TEMA DE LA TESIS

El principal motivo de escoger este tema para realizar mi investigación ha sido el resultado de impartir la asignatura de Actividades Físicas para Personas con Discapacidad (desde ahora ADIS) durante los últimos nueve años. Desde que me hice responsable de esta materia en el instituto surgió la preocupación y el interés por ver cómo iban transformándose las actitudes de alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas (desde ahora AAFD) ante el mundo de la discapacidad, a la vez que se producía un cambio en mi forma de pensar.

Al mismo tiempo, observé cambios en las actitudes de otros grupos a los que se les daba información, o se les ponía en contacto con personas discapacitadas, y también los profesores de otros centros que impartían el mismo módulo. Hasta que no me hice responsable de la asignatura ADIS, no había tenido contacto con el mundo de la discapacidad.

Como sucede con una gran parte de la sociedad, que vive al margen de este tema, yo tenía una actitud un tanto pasiva, pero que una vez inmerso en la preparación de esta asignatura, empecé a observar que antes no me daba cuenta de que sucedían muchas cosas, y me ha hecho pensar que futuros profesionales de la actividad física deben manifestar una serie de actitudes y sensibilidad para el desempeño de sus actividades laborales, que pasa por relacionarse con diferentes grupos de población, y ello dependerá del nivel de

conocimientos y experiencias que puedan vivenciar a través del módulo ADIS.

En la preparación de la asignatura tuve que indagar en el apasionante mundo de las discapacidades, profundizar en su historia, en su terminología y en su evolución. No solo he aprendido a conocer las causas y los orígenes de las diferentes discapacidades, sino que además he ido aprendiendo a conocer su realidad y sobre todo, a tener contacto con personas con diferentes discapacidades y colectivos sociales del mundo de la discapacidad.

De esa manera he tratado en todos estos años de conocer las preocupaciones, los intereses y las necesidades de las personas que tienen alguna discapacidad, y a tratar de llevar esa preocupación a los futuros profesionales de la actividad física que he tenido a mi cargo en su formación, para que la actividad física y/o deportiva pueda llegar a todas las personas, incluidas aquellas que poseen discapacidades, respetando sus gustos y preferencias, y adaptado todo tipo de actividades para que se puedan llevar a cabo.

Por eso, desde que tuve la posibilidad de impartir esta materia a los alumnos del AAFD, he desarrollado un gran interés por investigar en el mundo de la discapacidad. He podido apreciar en estos años, que este módulo ADIS tiene un efecto en los alumnos y alumnas del ciclo formativo y también en los profesores que lo imparten.

Y como no puede ser de otra manera, mi actitud ha ido modificándose, y me he visto cada vez más comprometido con la materia que impartía. Así, he ido realizando cursos de formación para aprender y saber más sobre las actividades físicas para personas con discapacidad. He llegado a plantearme muchas cuestiones gracias al acercamiento hacia numerosos colectivos relacionados con la discapacidad, que me han dado la oportunidad de aprender a conocer y a interesarme por sus necesidades e inquietudes, algo que me ha permitido mejorar en la medida de lo posible el programa que impartía, así como trasladar ese interés y preocupación por el tema a mi alumnado. "Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación" (Flick, 2004: 20).

Gracias a este alumnado, me he ido comprometiendo con la asignatura y con muchísimas personas a las que he trasladado esta necesidad de investigar, y de seguir avanzando para mejorar el programa formativo, lo que me ha ido llevando hacia las inquietudes de este estudio.

Desde los primeros años fui grabando vídeos, tomando fotografías, realizando puestas en común y debates, además de recoger diarios y grabar grupos de discusión, que me han ido llevado a la conclusión de que debía desarrollar una investigación más exhaustiva en forma de tesis doctoral.

La investigación que llevaré a cabo estará enmarcada en una línea cualitativa, a través de una recogida de información basada en la elaboración de los diarios de los alumnos, de los diarios de los profesores, grupos de discusión y grabaciones de sesiones en vídeos y fotografías.

1.3. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

El esquema de la investigación ha seguido los siguientes pasos:

Revisión bibliográfica. Consulta de los trabajos de diferentes autores que tratan aspectos relacionados con la discapacidad, la evaluación de programas, las actitudes y las diferentes teorías sobre metodología e instrumentos de investigación.

Toma de datos. De octubre de 2005 a marzo de 2006 se realizó la toma de datos, durante el desarrollo del programa de la asignatura de Actividades Físicas para personas con Discapacidad de los diferentes centros educativos elegidos.

Análisis de los datos. Una vez recogidos los datos procedentes de los diferentes instrumentos utilizados, procedí a su análisis y elaboración.

Conclusiones de la investigación y perspectivas. Analizados los datos y sacados sus resultados, expongo las conclusiones a las que me ha llevado esta investigación y realizo una reflexión sobre las posibilidades futuras.

| TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN |
|---|
| CURSO 2002-2003 |
| <p>1º Curso de doctorado.</p> <p>Elaboración de una investigación de una evaluación de un programa de actividades físicas con discapacidades.</p> <p>Revisión bibliográfica.</p> <p>Grabación de vídeos y toma de fotografías.</p> <p>Recogida y análisis de diarios de clase.</p> <p>Grabación de un grupo de discusión.</p> |
| CURSO 2003-2004 |
| <p>Elaboración de una investigación de un programa sobre discapacidad con un grupo de AAFD en 2º curso doctorado</p> <p>Revisión bibliográfica.</p> <p>Grabación de vídeos y toma de fotografías.</p> <p>Recogida y análisis de diarios de clase.</p> <p>Grabación, transcripción y análisis de un grupo de discusión.</p> <p>Superación de la Suficiencia Investigadora (DEA).</p> <p>Obtención Diploma de estudios avanzados.</p> |
| CURSO 2004-2005 |
| <p>Diseño de la investigación.</p> <p>Análisis del estado de la cuestión.</p> <p>Revisión bibliográfica.</p> <p>Selección y localización de los centros y responsables.</p> |
| CURSO 2005-2006 |
| <p>De septiembre de 2005 a diciembre de 2006:</p> <p>Revisión bibliográfica.</p> <p>Recogida de datos: Diarios de clase de los alumnos, diarios de los profesores, grupos de discusión, grabación de los vídeos y fotografías.</p> <p>Análisis de los datos: Transcripciones de los grupos de discusión.</p> <p>Análisis de los datos de diarios, grupos de discusión y fotografías.</p> |
| CURSOS 2006-2007 y 2007-2008 |
| <p>Redacción de los informes finales.</p> <p>Redacción de las conclusiones y perspectivas futuras.</p> <p>Presentación y discusión de los informes finales a los centros escolares</p> |

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

GUIÓN DEL CAPÍTULO

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LA DISCAPACIDAD

2.1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS.

2.1.1.1. MODELOS CONCEPTUALES.

2.1.2. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL.

2.1.3. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO EUROPEO.

2.1.4. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL.

2.2. LAS ACTITUDES, ACTIVIDAD FÍSICA Y DISCAPACIDAD.

2.2.1. CONCEPTO DE ACTITUD.

2.2.2. ACTITUD ANTE LA DISCAPACIDAD.

2.2.3. ESTUDIOS REALIZADOS Y EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES EN DISCAPACIDAD.

2.3. EVALUACIÓN. CONCEPTO Y TEORÍAS

2.3.1. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo pretendo establecer las bases teóricas en la que se sustenta la investigación. Se trata de evaluar un programa sobre discapacidad dentro de un planteamiento cualitativo de investigación, a través de unos instrumentos que han aportado diferentes perspectivas, y con ello, una mayor profundidad para percibir las actitudes que manifiestan los futuros animadores deportivos.

Mediante estos instrumentos he tratado de averiguar cómo un Programa de intervención de Actividades Físicas para personas con Discapacidad (ADIS) influye en las actitudes de los alumnos y alumnas que cursan los estudios de un Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas (AAFD). Serán futuros profesionales de la actividad física, y su talante y mentalidad van a influir de manera notable en las actividades con personas que tengan algún tipo de discapacidad, ya sea sensorial, intelectual, motora y con personas mayores.

2.1. LA DISCAPACIDAD

2.1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS

Para entender el proceso, creo necesario que hay que analizar primero algunos aspectos que han sido fundamentales en la forma de entender la discapacidad y la actividad física para personas con discapacidad y su evolución.

Es indudable que siempre han existido enfermedades, y con ellas una gran variedad de consecuencias y anomalías que han ocasionado diferentes discapacidades (Laín Entralgo, 1982). Los antecedentes históricos se remontan al 2500 a. de C. cuando en China se realizaban ejercicios llamados de Cong Fu para evitar la degeneración del cuerpo y mantener un buen equilibrio psicofísico.

En el antiguo Egipto, los legados que aportan los papiros, pinturas, bajorrelieves y elementos funerarios como las momias, dan muestras de lo que podrían ser tratamientos de anomalías congénitas, poliomiелitis, cegueras, etc. Los sujetos enanos tienen relevancia en la

corte de los faraones, desempeñando funciones como bufones o consejeros. Scheerenberguer (1984), describe la sensibilidad de esa época, en el trato hacia los niños con enfermedades y anomalías.

En Grecia con Herodico e Hipócrates, hacia el 480 a. de C., y más adelante Aristóteles y Platón, se refieren a la forma de prevenir y curar ciertos males y sobre la relación existente entre ejercicio y salud. (Laín Entralgo, 1987)

Posteriormente en Roma, 130 d. de C., el griego Galeno hablará de los diversos tratados de terapia aplicada a través del ejercicio físico y un continuador suyo, Celio Aureliano, escribirá un tratado sobre Enfermedades crónicas, con ejercicios para tratar la artritis.

En la Edad Media, Mercurialis, en su obra De Arte Gimnástica, trata la recuperación física a través del ejercicio.

En el siglo XIX, Tissot habla del deporte adaptado y de la terapia ocupacional, y Ling propone una categoría de ejercicios destinados a personas con discapacidades (Mendoza, 1998).

En pleno siglo XX, el doctor Guttmann crea un centro de rehabilitación en Stoke Mandeville para el tratamiento de los mutilados de la Segunda Guerra Mundial. Incluso se llegaron a crear los Primeros Juegos de Stoke Mandeville en 1948, que fueron el germen de las posteriores Olimpiadas para personas con discapacidad que se celebrarían en Roma en 1960 (Olayo, Vázquez y Alapont, 1996).

En 1990 hubo una reunión de expertos en Finlandia donde se planteó el objetivo de que las personas con discapacidad constituyeran una parte natural e íntegra de la sociedad; y el Consejo de Europa en 1992, elaboró un documento donde se debía realizar una política coherente para la rehabilitar a las personas con minusvalía, ayudar a las personas con discapacidad a llevar una vida autónoma, según sus propios deseos, y en definitiva, incrementar los niveles de autonomía personal (aseo, desplazamiento, movilidad...), independencia e integración en la sociedad.

Valga este pequeño semblante para hacernos una idea del cómo se ha vivido en la sociedad la situación de la discapacidad.

Diferente terminología

A continuación haré referencia a varios conceptos muy utilizados en la actualidad en el ámbito de la discapacidad, y que nos pueden aclarar en buena medida, aspectos de los que trataré en esta investigación. Observaremos como hay una evolución desde la clasificación de la O.M.S. de 1980 hasta la propuesta de 2001.

El campo de las deficiencias, discapacidades y minusvalías ha ido evolucionando en los últimos años. Actualmente se habla de normalización, ambiente menos restrictivo, integración y conceptos similares. Significados estos, que dan muestra del enfoque actual hacia las personas con diferentes discapacidades, que se caracterizan por ser más positivos que en el pasado, más humanos y más técnicos.

Si bien es cierto que la atención y tratamiento de las personas con discapacidad no es precisamente una cuestión terminológica, sin embargo, esta terminología es el reflejo de los cambios en los conceptos, modos de enfocar, actitudes y entendimiento del problema. En el mundo de la discapacidad, un análisis superficial o frívolo llevaría que cambiamos únicamente las palabras, pero todo permanecería igual.

Los distintos términos utilizados para referirse a las personas con discapacidad se han debido a la necesidad de buscar nombres "menos peyorativos y estigmatizadores (...). Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados" (Verdugo, 1995:5).

La terminología reflejará la evolución de las actitudes profesionales y sociales, pero estos cambios de nombre evidencian los prejuicios de la sociedad. "Hemos de modificar los valores y actitudes que subyacen a esas expresiones, y no suponer que es un asunto meramente terminológico que solo requiere un cambio de nombres" (Verdugo, 1995:5).

Cuando se dice "discapacitado" o "persona discapacitada", todavía se hace referencia a un estereotipo, que da una imagen de alguien que se desplaza en silla de ruedas o que está enferma, que es frágil e incapaz de realizar actividad física continuada (Fougeyrollas,

2003). Entre los términos utilizados para referirse a las personas con diferentes discapacidades, podemos encontrar los que se relacionan con la limitación intelectual, como idiotas, subnormales, débiles mentales, retrasados, dificultades de aprendizaje, necesidades especiales, etc. Entre los que se refieren a las personas con limitaciones físicas y sensoriales, términos como inválidos, tullidos, impedidos, lisiados, inútiles, incapacitados etc. Los referidos al proceso de atención, términos como beneficencia, readaptación, reeducación, asistencia, etc. Muchos de estos términos citados, siguen utilizándose en la actualidad, debido sobre todo a una formación deficitaria y poco estructurada respecto al conocimiento de las personas con discapacidad.

En el ámbito de la salud y de los servicios sociales, la terminología se ha plasmado de manera expresiva en la Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 1980), que ahora se está revisando, como veremos más adelante.

El término necesidades educativas especiales:

En el campo educativo, la evolución de los términos ha ido progresando desde una perspectiva de eliminación de todo significado descalificador de la persona. El sistema educativo hoy debe valorar las necesidades educativas de cada alumno.

El término necesidades educativas especiales (hoy día se habla también de necesidades educativas específicas, n.e.e.), hace referencia a que el alumno "presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad" (Marchesi y Martín, 1998:19). Y son muchos los alumnos con necesidades educativas especiales, entre los cuales están aquellos que denominamos deficientes o retrasados. Se hace necesario que desaparezcan etiquetas como el retraso mental, como un diagnóstico y reemplazarlas por evaluaciones y descripciones que reflejen una visión más integrada de la historia de la persona. El término de necesidades educativas especiales, aunque comenzó a

utilizarse en los años sesenta, toma su acepción actual de la publicación del informe Warnock en 1978, (Warnock 1990). A partir de entonces, la expresión se populariza, y se produce un cambio que más que terminológico es conceptual, con una profunda transformación en la concepción de la deficiencia mental.

Para Paula (2003), las n.e.e. se refieren a un término normalizador y no discriminatorio, acentuando los recursos educativos que se precisan en la escuela, para atender las necesidades de cualquier alumno. No es un término peyorativo, y las dificultades de aprendizaje dependen de las características personales y del entorno educativo.

Para Arráez (1998), el término de alumnos con necesidades educativas especiales:

“No es un eufemismo, para referirse a colectivos concretos, sino la referencia a una situación que puede afectar a cualquier alumno que, por causa de origen personal o social, puede presentar necesidades educativas especiales, sin prejuzgar su capacidad de aprendizaje”.

Y en otro momento dice: “Es un término que encierra una intención de normalización y no discriminación” (Arráez, 1997:37).

En España estas ideas se ponen en marcha en el sistema educativo a través del Decreto 33/1985, de Ordenación de la EE, incorporados por la LOGSE. Según el MEC, Libro Blanco (1989), la educación especial deja de centrarse en el déficit que puedan tener las personas, y se centra en los recursos educativos puestos a disposición de los alumnos, que los necesiten temporalmente o de una forma más continuada y permanente.

La LOGSE en 1990, hace hincapié sobre todo, en la importancia de los recursos necesarios para que todos aquellos alumnos con n.e.e., sean temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos, dentro del mismo sistema. Más recientemente la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad de 2003 lo completará.

Habrán alumnos que por diferentes razones encuentren dificultades para acceder a los objetivos y contenidos que se han establecido en el currículo común para todos, y tendrán necesidad de ajustes más específicos (MEC: 1992).

El objetivo de la Educación, según la LOGSE y la LOE, con respecto a los alumnos con alguna discapacidad, es la atención a la diversidad de todo el alumnado, al que me referiré más adelante. Aquí no sólo tienen cabida las personas que padecen alguna discapacidad, sino todos los alumnos que necesitan algún apoyo para alcanzar los objetivos mínimos establecidos, como el caso de los inmigrantes, que en muchas ocasiones, precisan apoyo de español en las clases, para poder integrarse en las aulas.

En la actualidad, en el ámbito educativo, a los alumnos con alguna discapacidad se les denomina Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). Sin embargo, con la entrada en vigor de la LOE, estos alumnos pasarán a llamarse Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, donde se incluyen:

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE)

Alumnos con altas capacidades individuales.

Alumnos con integración tardía en el Sistema Educativo Español.

El concepto de individualización de la enseñanza:

Pone el énfasis en la atención que cada sujeto requiere para el desarrollo máximo de sus capacidades y de su realización personal. Las adaptaciones curriculares son el quehacer de un equipo docente. Esas adaptaciones curriculares se han de entender, por tanto, como un conjunto de medidas que se toman para un determinado alumno, pero con una perspectiva sistémica, global, de centro. En Educación Física la Adaptación Curricular Individualizada (ACI) es:

"Un documento en el cual se describe y justifica la educación ordinaria y especial que se facilitará a un determinado alumno, durante un periodo determinado, y en el cual se pueden determinar los esfuerzos realizados y previstos para promover a este alumno hacia entornos menos restrictivos y para retirar los servicios específicos que se le faciliten, cuando ello sea posible". (Giné y Ruiz, cit. por Gomendio 2000:125).

El concepto de normalización:

Garrido et al. (2001), nos hablan de que en la década de los setenta Wolfensberger (1972), señaló la necesidad de que las personas con discapacidad tuvieran unas condiciones y formas de vida que se ajustaran a las del estilo vigente en el modelo de la sociedad. Este planteamiento se conoció bajo el concepto de normalización, que trajo consigo otros principios como el de la integración escolar del que hablaré más adelante. Fortes (1994b), señala que uno de los errores que se le atribuyen a Wolfensberger, fue creer que ese concepto de normalidad era tan evidente que la sociedad lo llevaría a la práctica fácilmente, algo que no fue así, viéndose todavía hoy los problemas que existen incluso con la terminología. Birch (1974), alude al término de normalización y lo define como un proceso para unificar la educación ordinaria y especial para ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños según sus necesidades de aprendizaje.

El concepto de normalización, indica que el currículo ordinario debe ser el referente último. Se trata de alcanzar los objetivos del currículo y hacerlos accesibles para hacer la vida lo más "normal" posible de los alumnos (Nirje, 1969; Verdugo 1989). Esa normalización durante los años escolares se consigue en la integración educativa.

El concepto de normalización surge en el ámbito de lo social, y no sólo se refiere a las personas que tienen discapacidad, sino a la relación entre estas personas y los demás (Sánchez y Torres, 1998).

"La normalización y la integración exigen que las personas con discapacidad tengan acceso "accesibilidad" a los mismos lugares que las personas sin discapacidad, por ello se hace preciso romper las barreras físicas y sociales que impiden dicho acceso" (Verdugo, 1995:11).

El concepto de integración:

Otro de los aspectos que ha tenido más relevancia a nivel social, y que se refiere a las relaciones entre las personas, es el concepto de integración (Jiménez y Vila, 1999). El proceso de integración va unido a los movimientos reivindicativos en favor de la igualdad de oportunidades y la lucha de las personas con discapacidad por alcanzar unas condiciones de vida más dignas. Cuando se habla de integrar se refiere a formar parte de un todo; contribuir a formar parte de un

todo. Mediante el concepto de integración se hará referencia a la participación activa de las personas con discapacidad en actividades plenamente normalizadas. La sociedad se debería de “adaptar” a las necesidades de las personas con discapacidad y necesidades específicas, y a la vez, estos colectivos deberían de acercarse a la comunidad.

El concepto de integración educativa es:

“Un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible, por lo que puede variar según las necesidades de los alumnos, según los lugares y según la oferta educativa existente” (Marchesi y Martín, 1998:24).

El principio de integración tiene que atender a todo el alumnado en su entorno escolar (Puigdemellivó, 1998). López Melero (1993), interpreta el movimiento integrador desde la reforma; las decisiones que se adopten en el aula, a escala curricular, van a dar lugar a cambios en la dinámica y en el aula, redefiniendo la manera de concebir el espacio escolar:

“La escuela comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad, es el germen de lo que ha de constituir una sociedad democrática, pluralista y socializante” (López Melero, 1993:41).

El concepto atención a la diversidad:

Otro de los conceptos que han surgido con mucha fuerza es el principio de atención a la diversidad, al que aludí anteriormente. Las numerosas diferencias individuales que existen entre los seres humanos, ha posibilitado que las ciencias sociales le dediquen especial dedicación, sobre todo en el contexto educativo, donde la atención a la diversidad va más allá de las cuestiones relacionadas con la discapacidad.

En el ámbito educativo el concepto de tratamiento o atención a la diversidad trata de dar respuestas a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, es decir, prestar atención diferenciada a la diversidad de sus capacidades, intereses, motivaciones, niveles de aprendizaje, etc. La diversidad no es sólo la incorporación con necesidades educativas especiales al grupo de aquellos que no las presentan “sino una propiedad de cualquier tipo humano y un

reconocimiento a las diferencias de sexo, cultura de desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos como fundamento de una educación inclusiva” (Esquivel, 2001:32).

Para Peña y Vázquez (2001:153), diversidad significa: “las diferencias en la distinta forma de ser o de vivir de las personas”. Para Alegre (2000), el concepto de diversidad, abarca diferentes aspectos como la diversidad de género, de edad, población, discapacidad, de ideología, etc. La diversidad no hará solo referencia al hándicap. En el concepto educativo, la diversidad serán las diversas respuestas de los alumnos a la misma enseñanza (Alegre, 1994).

Para Álvarez y Soler (1996), la atención a la diversidad es un concepto que va sustituyendo al de n.e.e., ampliándolo ya que tiene en cuenta las diversas formas en que los alumnos se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término inclusividad:

Desde hace algunos años, se habla del término escuela inclusiva, como una forma de concebir la intención educativa. Arnáiz y Ortiz (1997), plantean el tema de la educación inclusiva como una responsabilidad grande de los organismos oficiales, para avanzar en los conceptos claves sobre discapacidad. No se trata de que la escuela y la actividad educativa se adapten para acoger a ciertos alumnos. “Se trata de que la escuela se organice en función de los alumnos, de todos sus alumnos” (Puigdemívol, 2006:1).

Según Torres (1999), los cambios actitudinales para la inclusión de los alumnos con discapacidades en las escuelas ordinarias, afectan a todos los miembros de la comunidad educativa, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas con discapacidad, y a los responsables de la formación del profesorado. Por eso, autores como Puigdemívol (2006), plantean una escuela centrada en la eliminación de las barreras de aprendizaje y la participación. Cuando se habla de inclusión, no se trata de ayudas y apoyos individuales para que el alumnado con discapacidad se integre en una estructura escolar, sino que se trata de acciones que se dirijan a replantear la estructura y organización de la escuela para que pueda atender a todo el

alumnado. No entendiendo las dificultades individuales meramente como “problemas de aprendizaje”, sino como problemas contextuales en los que hay que eliminar aquellas barrera que pudieran existir.

El término adaptación curricular:

En el ámbito de la educación se utiliza el término adaptación curricular. El concepto de adaptación curricular, según el MEC, es cualquier ajuste o modificación que se realice en los diferentes elementos de la oferta educativa común, para dar respuesta a los alumnos con n.e.e. Arráez (1998:23) la define como:

“Estrategias metodológicas que los docentes deberán emplear como vías y/o medidas específicas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se dirigirán a aquellos alumnos, o grupos de ellos, que presenten diversos tipos de dificultades en su proceso educativo”.

Por su parte, Garrido, (cit. por Arráez, 1998:23) define las adaptaciones curriculares como: “Modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica”.

El término recursos educativos:

Otro de los conceptos al que hay que referirse cuando se habla de atención a la diversidad, es el de recursos educativos. Con ello se refiere al mayor número de profesores o especialistas, la ampliación del material didáctico, la supresión de barreras arquitectónicas y adecuación de los edificios; también es importante la preparación y competencia profesional de los profesores, la capacidad de elaborar un proyecto educativo, de realizar adaptaciones curriculares y adecuar el sistema de evaluación.

Según Arráez, (1997:37):

“Se pone acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder adecuadamente a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad (...) Las necesidades educativas especiales se determinan en función de los recursos personales y materiales que unos determinados alumnos pueden necesitar para el logro del objetivo de la educación”.

López Melero (1997), apunta varios aspectos para la construcción de la escuela sin excluidos, para que haya un equilibrio entre el currículum y la diversidad del alumno, como son la valoración de la situación del aula, el diseño y planificación de la enseñanza, simultanear diferentes situaciones de aprendizaje e incorporar las demandas sociales de las personas; y todo ello tiene que pasar por un permanente perfeccionamiento del profesorado, teniendo en cuenta los procesos de reflexión y evaluación de los profesionales.

2.1.1.1 MODELOS CONCEPTUALES

Dentro de los conceptos, conviene aclarar algunos contenidos, para no inducir a la confusión en la denominación de algunos términos de muy extensa difusión en la actualidad. Hoy día estamos hablando de discapacitado y no de deficiente, hablamos de educación física adaptada y no de educación especial, pero hay términos que inducen a errores, y en ocasiones, por desconocimiento, y a veces por miedo a nombrar a las personas con discapacidad, se crea cierta barrera que es muy sencillo solucionar.

Una acertada síntesis de la evolución histórica de las concepciones sobre la discapacidad, es la que propone DeJong (1979) y recogida en España por Puig de la Bellacasa (1990a, 1990b), que hace un análisis histórico-crítico de las ideas, actitudes y concepciones diferenciando tres etapas: el modelo tradicional, el paradigma de la rehabilitación y el paradigma de la autonomía personal.

Según se señala en el Master Universitario en Integración de personas con discapacidad (INICO Universidad de Salamanca 2007-2009), al hablar de modelo tradicional se refiere a la actitud que tenía la sociedad, que le da un papel de marginación a las personas con discapacidad, considerándoles seres anormales que despiertan actitudes opuestas, con raíces comunes de valoración-desvaloración, de rechazo y protección. Las personas con discapacidad pasarían de "sujetos de asistencia" en los siglos XV y XVI, a "objetos de estudio Psico-médico-pedagógico" en el siglo XIX, y posteriormente como "sujetos de protección o tutela" y de "previsión socio-sanitaria".

El paradigma de la rehabilitación se centra en el problema del individuo, en sus deficiencias y dificultades, y para ello se precisa su rehabilitación tanto física, psíquica o sensorial. Los resultados se miden por el grado de destrezas funcionales logradas o recuperadas y por la adquisición de un empleo remunerado. La rehabilitación supone la superación del modelo tradicional basado en las actitudes de rechazo y protección, pero relega a la persona con discapacidad a un rol de cliente o paciente.

El paradigma de la autonomía personal, surge como consecuencia de buscar y decidir el propio proceso de rehabilitación, para buscar una vida más independiente, sobre todo por parte de las personas con discapacidad física, persiguiendo la supresión de las físicas y sociales que les rodean. El término "minusválido" (todavía legal para denominar a estas personas), con marcado carácter peyorativo, tiene su respuesta en el movimiento pro-integración de la educación, que busca facilitar el acceso de las personas con necesidades educativas especiales al entorno normalizado.

Deficiencia, discapacidad y minusvalía

Los tres conceptos claves que la Organización Mundial de la Salud aprueba en 1980 son los de deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Deficiencia hace referencia a toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad es toda restricción o ausencia (a causa de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Minusvalía se entiende una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que impide o limita el desempeño de un rol que es normal, en su caso, en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales.

Un alumno presentaría una deficiencia en su aparato locomotor a causa de una malformación (deficiencia) que dificultaría o impediría

realizar ciertas tareas (discapacidad) y que socialmente presentaría una minusvalía.

Puede existir una minusvalía producto de una deficiencia, sin que haya una discapacidad, o se puede tener una deficiencia sin tener que dar lugar a una discapacidad, o tener una discapacidad sin que de ella derive una minusvalía (Verdugo, 1995).

Valgan estos ejemplos:

- a) Una persona puede tener una alteración que le provoca una deficiencia (por ej.: un accidente le provoca a una persona la amputación de una mano), que le lleva a tener una discapacidad porque tiene una dificultad a la hora de realizar una actividad (ej.: esa persona aludida tiene dificultades en realizar trabajos de manejo con las dos manos), y como consecuencia tiene una minusvalía, ya que en el ámbito de lo social tiene una desventaja para desempeñar determinadas tareas.
- b) Otra persona puede tener una alteración (ej: un accidente le provoca a una persona quemaduras en el rostro y le producen manchas o heridas visuales, pero no le impiden desarrollar las actividades laborales, físicas, y en general actividad, pero sí le repercute a nivel social, por lo que sí sería considerada una minusvalía, ya que afecta a modo de impresión hacia otras personas, o de él mismo al sentirse diferente, etc.).

Una discapacidad siempre estará provocada por una deficiencia, que lleva a una minusvalía, pero una deficiencia no tiene por qué llevar a una discapacidad, pero sí a una minusvalía. En la figura 1 aparecen esas relaciones.

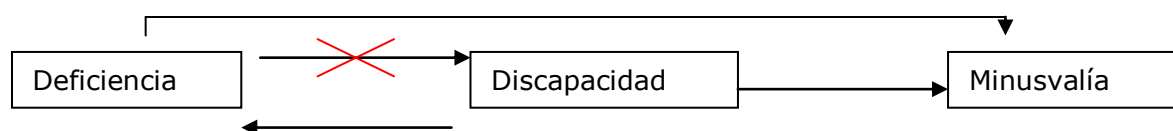


Figura 1: RELACIÓN TERMINOLÓGICA.

En lo sucesivo ya no se podrá decir que ser discapacitado es el resultado obligatorio de una enfermedad o un traumatismo. Un simple diagnóstico (es usted diabético o tetrapléjico) que cae como una

condena, ya no implicará las mismas condiciones para las personas con etiquetas similares. Lo esencial es entender que cuando se habla de algunos aspectos como la deficiencia, se refiere solo a un diagnóstico, a una característica de una persona en concreto, teniendo otras muchas características que conforman su individualidad propia.

Algunos autores plantean que el significado de discapacidad más que comprendido está distorsionado por las definiciones oficiales, derivadas del paradigma de la rehabilitación, como las utilizadas por la OMS hasta el año 2001. Estas definiciones y concepciones consideran a las personas con discapacidad como sujetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación, planteando la alternativa centrarse en las causas y dimensiones sociales de la discapacidad, teniendo en cuenta la opinión y experiencia de las personas con discapacidad.

Después de dos décadas de la publicación de la OMS de la Clasificaciones Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía, se puede hacer una valoración de su utilidad y sus problemas. Las aplicaciones se han centrado en el aspecto médico, sobre todo en el desarrollo de instrumentos de medida de la discapacidad, pero desde el punto de vista del propio proceso de rehabilitación ha sido menor, no llegando a desarrollar un análisis del ambiente e interacción particular de cada persona, y no cumpliendo el objetivo prioritario de normalización y utilidad a nivel internacional con el que nació, ya que cada país ha adoptado su propia clasificación adaptada a las diferentes circunstancias socioeconómicas con las que tiene que enfrentarse a la hora de diagnosticar o valorar una situación personal.

Los problemas que surgen a la hora de una Clasificación como la CIDDM de 1980 (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías), están relacionados con su carencia de utilidad para la intervención educativa y comunitaria, contribuyendo a un etiquetaje segregador sobre los individuos. También resulta demasiado exhaustiva para ser aplicada en su totalidad. Existen solapamientos entre los tres conceptos, y en el código de discapacidades se mezclan funciones simples con tareas complejas, lo que dificulta su categorización.

Etiquetar o definir a una persona por su deficiencia es tendencioso, ya que eso lleva a destacar únicamente su anomalía, prescindiendo del resto de sus características.

Tendemos a creer también que las personas con deficiencias similares tienen las mismas necesidades o las mismas características. Por eso hay que utilizar los diagnósticos para lo que son, una información útil, pero limitada. Hay que recabar información cualitativa de acuerdo con las capacidades funcionales de la persona para realizar actividades cotidianas o físicas (Fougeyrollas, 2003).

La manera tradicional de comportarse ante las personas con discapacidad ha sido muy bien explicada por Zarzo, (cit. por Verdugo, 1995:8) nos habla de que los "seres anormales... despiertan actitudes opuestas, pero en realidad ligadas por raíces comunes de valoración-desvaloración: el rechazo y la protección".

Otra perspectiva complementaria sobre la evolución de las concepciones prácticas de las "situaciones del menoscabo", las plantea Casado (2001), donde habla de cuatro etapas diferentes: la integración utilitaria, la exclusión aniquiladora, la atención especializada y tecnificada, y la accesibilidad. Se acepta con resignación a los miembros con discapacidad, se les incorporaba lo mejor posible a la división del trabajo en el hogar o empresa familiar, con el riesgo de la explotación, incorporándose a la vida de la comunidad por medio de roles activos. En muchas ocasiones, la exclusión se había ido ocultando y encerrando en su propio hogar familiar o en asilos u hospitales, abandonando la responsabilidad hacia estas personas (sobre todo con discapacidad intelectual), o una exclusión aniquiladora, junto a una integración utilitaria, en el sentido de asignar unas funciones a determinadas personas, como la de recaderos o pregoneros a las personas con discapacidad intelectuales, zapateros o sastres a las personas con discapacidad física, etc.

Las personas con discapacidad, física, sensorial o intelectual, tienen derecho a una vida tan normal como los demás, accediendo a los mismos lugares, ámbitos y servicios, por ello se hace preciso romper las barreras físicas y sociales que impiden ese acceso.

Una revisión de la clasificación tradicional

Se pueden destacar, al menos, tres razones principales por las que se sustituirá la clasificación de 1980 por la de 2001:

- La necesidad de combinar posturas médicas y psicosociales en el entendimiento de la discapacidad.
- La evolución de los modelos sociales: la importancia de tener en cuenta el entorno/ambiente que facilita y reduce la producción de discapacidades. En la CIDDM había carencia total de referencias explícitas a las limitaciones ambientales en la clasificación.
- Críticas, por parte de investigadores, profesionales y organizaciones de personas con discapacidad, debidas a la inadecuación y escasa utilidad de la clasificación, y que han surgido nuevos modelos y concepciones de la discapacidad.

Ya no se hablará de Clasificación Internacional de Deficiencias y Minusvalías, sino que se denomina: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, (CIF). En lugar de hablar de deficiencias, discapacidades y minusvalías, resaltando todos los aspectos negativos del individuo como problema, se propone utilizar un lenguaje mucho más centrado en la interacción de la persona con el ambiente que le rodea, centrándose la clasificación en el funcionamiento corporal, individual y social. Es importante insistir en que la CIF no es una clasificación de personas, sino una clasificación de las características de la salud dentro del contexto de las situaciones individuales de sus vidas y de los efectos ambientales.

Los objetivos más destacados de esta nueva clasificación serán, proporcionar una base científica para entender y estudiar los estados funcionales y consecuencias asociadas con los estados de salud. Establecer un lenguaje común entre los profesionales y personas con discapacidad, y proporcionar un esquema codificado y sistematizado para ser aplicado en los diferentes sistemas de información de la salud y compararlos entre los diferentes países.

Esta clasificación de 2001 es como sigue:

Parte 1. Funcionamiento y Discapacidad, que se divide en dos componentes:

Funciones y Estructuras corporales:

Cambios en las funciones corporales (fisiológico).

Cambios en las estructuras corporales (anatómico).

Funciones corporales, son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales, incluyendo las funciones psicológicas.

Estructuras corporales, son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.

Deficiencias, son los problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o pérdida.

Actividades y Participación:

Capacidad, como la ejecución de tareas en un entorno uniforme.

Desempeño/realización, como la ejecución de tareas en un entorno real.

Actividad, es la realización de una tarea o involucración en una actividad vital en un contexto/entorno uniforme.

Limitaciones en la Actividad, son las dificultades que un individuo puede experimentar al realizar actividades en un contexto/entorno uniforme.

Participación, es la ejecución de las tareas o involucración en situaciones vitales en el contexto/entorno actual del individuo.

Restricciones en la Participación, son problemas que un individuo tiene en la ejecución de una tarea o involucración en situaciones vitales en su ambiente actual.

Parte 2. Factores Contextuales, que se divide en dos componentes:

Factores ambientales, como facilitados o barrera.

Factores personales, que aún están por desarrollar.

a) *Factores Ambientales*, son aspectos externos del mundo físico, social y actitudinal que pueden tener un impacto en la actuación del individuo en un dominio dado. Pueden afectar tanto a las funciones y estructura corporales como a la realización de actividades, como a la participación del individuo como miembro de la sociedad. Estos factores se clasifican en varias categorías: productos y tecnología, entorno natural y sus cambios, apoyo y relaciones, actitudes, y los servicios, sistemas y políticas.

b) *Factores Personales*, constituyen el trasfondo particular de la vida de una persona y de su estilo de vida. Se pueden referir al sexo, raza, edad, estilos de vida y muchos otros.

El entendimiento actual de las interacciones y los aspectos definidos por CIF se representa en la figura 2:

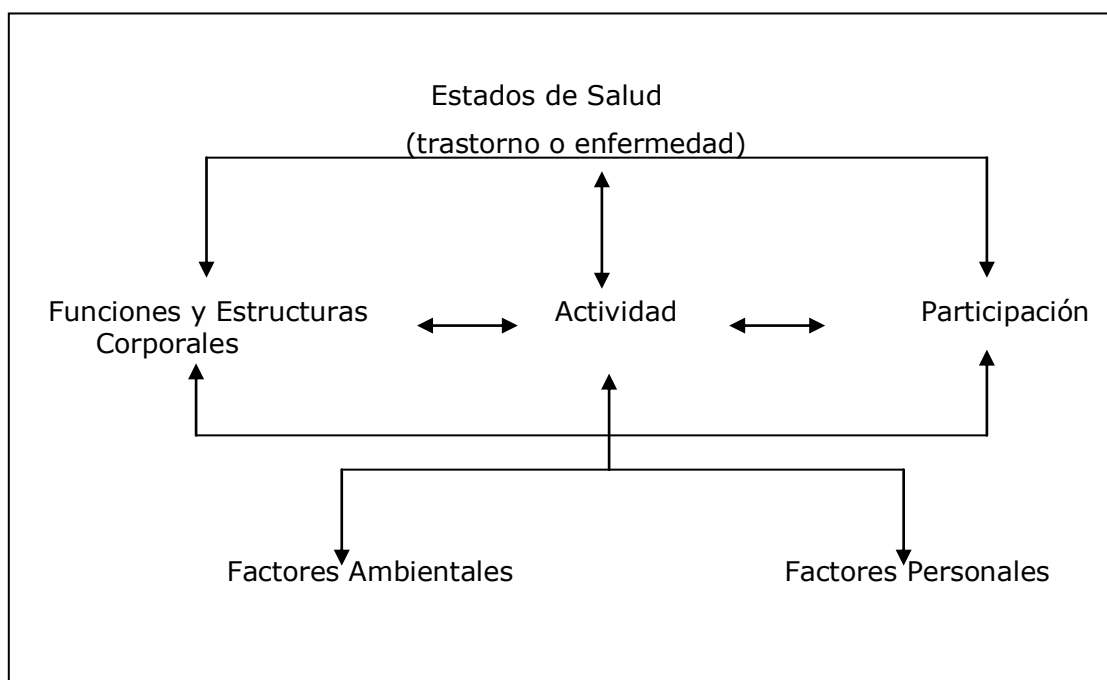


Figura 2: INTERACCIONES Y ASPECTOS DEL CIF.

Una perspectiva de futuro

Habrán diversos factores que condicionarán el futuro de la discapacidad, como el envejecimiento de la población, la globalización y la revolución científico-tecnológica entre otros. Según se deduce de lo que se recoge en el Master Universitario en Integración de personas con discapacidad (INICO Universidad de Salamanca 2007-2009), la

discapacidad en el siglo XXI va a tener que utilizar una serie de estrategias capaces de minimizar el impacto negativo que pudiera tener, potenciando los aspectos positivos con factores como las propias actitudes ante el futuro del sector de la discapacidad, de la ciudadanía en general y de los agentes sociales y económicos; los valores sociales y los proyectos compartidos. El debate, la reflexión y la acción en materia de discapacidad, en los próximos años girarán en torno a aspectos como la igualdad de oportunidades, la no-discriminación, la accesibilidad universal, la promoción de la autonomía y la atención de las situaciones de dependencia.

El propio concepto de discapacidad seguirá evolucionando como lo ha hecho en los últimos años. Factores como la reivindicación del valor de la diversidad, y del derecho a la diferencia, la filosofía de la vida independiente, y conceptos como autodeterminación y calidad de vida, harán que se transforme ese concepto.

En la evolución de las concepciones sobre la discapacidad, se ha pasado de ver a los sujetos a partir del siglo XV y XVI, como "objeto de estudio psico-médico-pedagógico" posteriormente, como "sujetos de protección o tutela" y de "previsión socio-sanitaria" (Puig de la Bellacasa, cit. por Verdugo, 1995:8). Siguiendo con los modelos conceptuales, una explicación sobre la discapacidad ha sido hecha desde diversas perspectivas, como los modelos médico y social.

El modelo médico considera la discapacidad como un "problema" personal causado por la enfermedad, trauma o estado de salud, que requiere cuidados individualizados, no solo médicos, sino a cargo de diversos profesionales. El tratamiento está encaminado a una mejor adaptación de la persona y a un cambio de conducta. La atención sanitaria es muy importante, y se tienen que modificar y reformar las políticas de atención a la salud.

El modelo social de la discapacidad, considera, desde el punto de vista de la integración de las personas en la sociedad, un problema "social". La discapacidad en este caso no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones creadas por el ambiente social, estando la solución al problema de resolver las modificaciones ambientales necesarias para la plena participación de las personas con

discapacidad, en todas las áreas de la vida social, tanto en la actuación de la sociedad como en la responsabilidad colectiva.

2.1.2. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL

La plena integración en la sociedad de las personas con discapacidad, constituye uno de los principales retos que los organismos internacionales se han marcado como uno de los objetivos prioritarios en las últimas décadas. Esas grandes transformaciones relacionadas con la discapacidad empiezan a producirse en los años sesenta y setenta (Ortiz, 1992).

Desde hace mucho tiempo, las Naciones Unidas han trabajado a favor de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. La preocupación por el bienestar y por los derechos de las personas con discapacidad está presente en sus principios fundamentales, basados en los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad de todos los seres humanos. Tanto la Carta de las Naciones Unidas, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y los demás instrumentos internacionales relacionados con la defensa de los derechos humanos, afirman que las personas con discapacidad deben poder ejercer sus derechos civiles, políticos, sociales y culturales en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos.

A mediados del siglo XX, las Naciones Unidas se esfuerza en promover el bienestar y los derechos de las personas con discapacidad a través de centros de rehabilitación, acciones de capacitación de personal técnico, seminarios y grupos de estudio, que empezó a poner un mayor énfasis en la plena participación de las personas con discapacidad en todos los órdenes de la vida social.

En cuanto al apartado de Educación, también sufrió un cambio progresivo. A mediados de los sesenta, en Estados Unidos, Noruega, Suecia e Italia, hubo un movimiento de rechazo a las Escuelas de Educación Especial, en dónde se educaba a los niños y niñas deficientes sin contacto con otros niños. Reclamaban el derecho para el deficiente de tener una vida tan normal como fuera posible.

Es en estos años sesenta donde se acuña el término de “normalización” que ha sido comentado antes; este concepto constituirá uno de los principios básicos de la educación de las personas con discapacidad que se extendió por Europa y el norte de América.

En los años setenta, las naciones Unidas reforzaron los instrumentos internacionales de defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad y la equiparación de oportunidades.

En la década de los setenta, se obtienen los primeros logros alcanzados en materia de minusvalías (Muñoz y De Lorenzo, 1996). El 20 de diciembre de 1971, la Asamblea General adoptó la “Declaración de los Derechos de las Personas con Retraso Mental”, donde se establece que las personas con retraso mental tienen los mismos derechos que los demás seres humanos, y, además, derechos específicos relacionados con sus necesidades en los ámbitos médico, educativo y social, poniendo énfasis en la protección de las personas con discapacidad frente a cualquier forma de explotación.

El 9 de diciembre de 1975, la Asamblea adoptó la “Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad” que establecía los principios de igualdad de trato y acceso a los servicios que ayudan al desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad y a su integración social.

En informe Warnock de 1978 al que me referí anteriormente, convulsionó los esquemas vigentes; popularizó la concepción la integración escolar y la individualización de la enseñanza; “se plantea en él que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad” (Ortiz, 1995).

En 1976, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó a 1981 como el “Año internacional de las Personas con Discapacidad” con el objetivo de poner en marcha un plan de acción internacional dirigido a la equiparación de las oportunidades, la rehabilitación y la prevención de discapacidades.

El logro principal de 1981 fue la formulación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, adoptado por la Asamblea General en diciembre de 1982, con atención especial a las

mujeres con discapacidad, por la doble discriminación que tienen, en función de la discapacidad y la menor igualdad de oportunidades al acceso a los cuidados de la salud, educación y rehabilitación profesional.

En 1980 se establece la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías a cargo de la O.M.S.

Con el objetivo de establecer un marco temporal, la Asamblea General proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para las personas con Discapacidad para el período 1983-1992.

Uno de los principales logros del Decenio fue la adopción por la Asamblea General de las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, en la Resolución 48/96 de 20 de diciembre de 1993. Estas Normas Uniformes, sirven como instrumento para la formulación de políticas y como base para el desarrollo de acciones de cooperación. Son pautas de acción que resumen el mensaje del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad e incorporan la perspectiva basada en los derechos humanos desarrollada a lo largo del Decenio. Están organizadas en cuatro capítulos: Requisitos para la igualdad de participación, Esferas previstas para la igualdad de participación, Medidas de ejecución y Mecanismo de supervisión.

Al finalizar el Decenio, la Asamblea General proclamó el 3 de diciembre como el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, que permite promover un mejor conocimiento de la temática de la discapacidad y sensibilizar a la sociedad acerca de los beneficios derivados de la integración de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida política, social y económica.

Las actuaciones de las Naciones Unidas a lo largo de la década de los noventa, reflejan una clara conciencia de que las personas con discapacidad tienen intereses y necesidades especiales que requieren una atención decidida de la comunidad internacional. Destacan entre otras, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la UNESCO en Salamanca en 1994, y la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en Copenhague en 1995, que han hecho tomar en consideración la situación de las personas con discapacidad, y han

dado recomendaciones dirigidas a acabar con las prácticas discriminatorias contra estas personas y a promover su derecho a participar plenamente en la vida social.

La Carta para el Tercer Milenio de 9 de septiembre de 1999, continúa el impulso que dio la Carta para los años ochenta, aprobada por la Asamblea de Rehabilitación Internacional. En el Tercer Milenio se apela a los Estados Miembros para que apoyen la promulgación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, apoyando su participación y completa integración en todos los aspectos de la vida (Real Patronato, 1999).

En 2001 se establece la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). La OMS en su 54º Asamblea Mundial, presentó un nuevo sistema clasificatorio de la discapacidad, con el objetivo de proporcionar un lenguaje unificado que pudiera utilizarse como punto de referencia para describir la salud y algunos componentes del bienestar relacionados con la salud. Volvemos a recordar que esta clasificación no utiliza a las personas como unidades de clasificación; no clasifica personas, sino que describe la situación de cada persona con un problema en el dominio de la salud o de algún estado relacionado con la salud.

Dado el interés de los diferentes gobiernos, organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas en conocer las normas y principios internacionales sobre las personas con discapacidad, las Naciones Unidas publicó en 2002 en Internet un proyecto de compilación de normas y principios internacionales relativos a la discapacidad: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/discom00.htm>.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad fue adoptada por consenso por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2006, y ha sido considerada como el primer tratado importante sobre los derechos humanos del siglo XXI. El proceso de ratificación de la Convención se abre el 30 de marzo de 2007. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce

que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad.

2.1.3. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO EUROPEO

El primer programa europeo que se refiere a las personas con discapacidad, fue el Programa de Acción Comunitaria para la Readaptación Profesional de Minusválidos, aprobado en 1974. En él se dice que la finalidad de las iniciativas comunitarias sobre las personas con discapacidad deberá ser de ayuda a que puedan llevar una vida normal independiente y plenamente integrada en la sociedad.

Las instituciones europeas adoptan cada vez más decisiones que afectan a los ciudadanos con discapacidad, por eso las organizaciones representativas han de estar presentes en esos acuerdos (Millán, 2002).

Como se señala en el Master Universitario en Integración de personas con discapacidad (INICO Universidad de Salamanca 2007-2009), en los años ochenta las instituciones europeas fueron dedicando una mayor atención a los temas sobre discapacidad. Fruto de ello, surgieron importantes documentos y directrices que marcaron la política sobre discapacidad, como la Resolución del Parlamento Europeo sobre la integración económica, social y profesional de los minusválidos en la Comunidad, de 11 de mayo de 1981. La Comunicación de la Comisión sobre líneas directrices de una acción comunitaria para la inserción social de los minusválidos, de 4 de noviembre de 1981. La Resolución de 21 de diciembre de 1981 del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en la sede del Consejo sobre la integración social de los minusválidos. La Recomendación del Consejo sobre empleo de los minusválidos en la Comunidad de 24 de julio de 1986. La Resolución del Parlamento Europeo de 16 de septiembre de 1986 sobre el transporte de minusválidos y ancianos. Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación relativas a un programa de colaboración europea sobre integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias, de 14 de mayo de 1987. La resolución del Parlamento

Europeo sobre lenguajes gestuales para sordos, de 17 de junio de 1988, etc.

En el Marco Europeo, de 1983 a 1987 se desarrolla el Primer Programa de Acción Comunitaria para personas con minusvalía, donde se ofrecen una serie de disposiciones que atenderán los temas referidos a la integración escolar, laboral y social de estas personas.

Con la resolución del Consejo, de 18 de abril de 1988, se puso en marcha el Segundo Programa de Acción de la Comunidad a favor de los minusválidos, HELIOS (Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society: "Vida independiente en una sociedad abierta para los minusválidos de la CE". Este Programa duró hasta 1991, y trató de continuar y profundizar el anterior, y promover una plataforma de cooperación y estimular los intercambios en los ámbitos de la integración económica y social, la igualdad de oportunidades y la vida independiente de las personas con discapacidad.

Una vez finalizado el programa HELIOS, el Consejo aprobó el 25 de febrero de 1993, el Tercer Programa de Acción Comunitaria para las personas minusválidas, HELIOS II, para el cuatrienio 1993/1996. En entre sus objetivos está la mejora de las actitudes de la opinión pública hacia las personas con discapacidad (Scott, 1995). En 1994 se prorrogó la iniciativa HORIZON para el período 1994/1999.

El Foro Europeo de la Discapacidad (FED), es una organización internacional sin ánimo de lucro con sede en Bruselas, fue creado en 1996 por organizaciones de personas discapacitadas y sus familias, con el fin de defender asuntos de interés común para todos los grupos de personas con discapacidad.

Ese mismo año, el Consejo de Europa redacta La Carta Social Europea y la Adhesión de Europa a las Normas Uniformes, recogiendo en uno de sus principios que las personas con discapacidad tienen derecho a la autonomía, a la integración social y a la participación en la vida de la comunidad.

En la Reforma del Tratado de la UE de 1997 se establecen medidas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo,

raza, religión, minusvalía entre otras, y se elaboran medidas que deberán tener en cuenta las necesidades de las personas minusválidas.

En 1999, en el Tratado de Ámsterdam, la Comisión Europea adoptó un paquete de medidas contra la discriminación hacia las personas con discapacidad, destacando las medidas contra la discriminación del empleo y ocupación. El Parlamento Europeo aprobó en abril de 2001 un informe sobre la necesidad de eliminar las barreras para las personas con discapacidad.

En el Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad de la Declaración de Madrid de 2002, se proponen nuevas políticas comunitarias que inciden en la inclusión social de las personas con discapacidad en Europa, que desembocará en la propuesta de declarar el 2003 el Año Europeo de las Personas con Discapacidad, a fin de sensibilizar a la sociedad acerca de los problemas que plantea la discapacidad y de fomentar la introducción de nuevas estrategias políticas a todos los niveles de la administración, reforzando el concepto de ciudadanía para las personas con discapacidad. En mayo de 2003, el Consejo de Europa aprueba la Resolución sobre la Igualdad de Oportunidades en educación y formación para alumnos y estudiantes con discapacidad.

La Comisión Europea a raíz del Año Europeo de las personas con discapacidad, adoptó un Plan de Acción plurianual europeo en materia de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, que abarca el período de 2004 a 2010, y tiene por objeto definir un enfoque duradero y operativo de la discapacidad en la Europa ampliada.

2.1.4. EVOLUCIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL

Es en los años ochenta cuando hay un desarrollo importante de las políticas en el ámbito de la integración en España. Con anterioridad, existieron una serie de principios teóricos-filosóficos y actuaciones que prepararon el terreno de lo que más tarde sería la integración (Master Universitario en Integración de personas con discapacidad. INICO Universidad de Salamanca 2007-2009).

En España en los años sesenta se organiza la Olimpiada de la Esperanza y en 1975 se crea ANDE (asociación Nacional de Deporte Especial), y más tarde el resto de organismos como la ONCE, FEAPS, etc. La Educación Especial en España no estaba en el sistema educativo, es en la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 donde se produce un cambio, y en esta Ley aparece el capítulo VII, los artículos 49 al 53, donde se refiere a la educación especial, y donde se establecen las primeras iniciativas para mejorar la atención y educación de las personas con discapacidad (Sánchez Palomino, 2002).

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (I.N.E.E.), un organismo autónomo adscrito al MEC que pretendía canalizar todo lo referente a la educación especial. Sería suprimido en 1985. En 1976 se crea por Real Decreto el Real Patronato de Educación Especial, en el que se introduce en España una nueva filosofía de la normalización, y es el antecedente del Real Patronato sobre Discapacidad. La Constitución Española de 1978, en su artículo 49, establece el derecho a la educación e integración de personas con discapacidad. Por lo tanto en 1978 se aprueba el Plan el Plan nacional de Educación Especial (PNEE), inspirado en los principios de normalización de los servicios, integración escolar y principio de individualización de la enseñanza entre otros. Mediante un real Decreto de 21 de septiembre de 1978, se reforma la institución pasando a ser Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

El Real Patronato juega un gran papel al designarse 1981 como el Año Internacional de los Disminuidos.

En 1978 se crea por Real Decreto el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), que asumiría las funciones del

extinguido Servicio Social y Rehabilitación de Minusválidos (SEREM), creado en 1970.

Pero es cuando se promulga la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 7 de abril de 1982, cuando verdaderamente se incluyen los principios educativos de normalización de servicios, integración escolar e individualización de la enseñanza.

El Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial (RDOEE) facilitó el acceso a la escolarización de alumnos con discapacidades en un marco de adaptaciones y apoyos en un concepto de la educación especial más amplio, menos restrictivo y más diversificado (Ortiz, 1995). En 1986, por Real Decreto de 11 de julio, se reestructura de nuevo el Real Patronato, que pasa a denominarse Real patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. El primer documento que expresa a nivel nacional la voluntad política de organizar la Educación Especial, es el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (Paula, 2003).

En 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), culmina un programa experimental para la integración de alumnos con necesidades educativas permanentes en centros docentes que imparten el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en una escuela comprensiva y abierta a la diversidad. La actividad física y el deporte juegan un papel muy importante en la formación integral de los alumnos (Olayo, 1999).

En 1991 se establecen los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado. En 1994 se lleva a cabo una valoración global de lo ocurrido en materia de discapacidad durante los últimos años, en un documento sobre la Educación Especial en el marco de la LOGSE. "La LOGSE no modifica en lo esencial los principios y valores que subyacen a las distintas normas que vienen regulando la educación especial en España (...). Más bien permite, con sus aportaciones, una consolidación de las actitudes, los programas y las prácticas iniciadas, al tiempo que propicia modelos de intervención educativa y psicopedagógica y de organización escolar coherentes con las idea de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado (MEC, 1994:23). Según Marchesi (1994), la LOGSE transforma de una

manera importante, la educación de los alumnos que se encuentran en desventaja o están discriminados en el sistema escolar, haciendo que la atención a la diversidad sea uno de los factores más importantes a desarrollar.

El Real Decreto de 28 de abril de 1995 de Ordenación de la Educación de las Necesidades Educativas Especiales, establece que los alumnos serán escolarizados en centros y programas ordinarios, y sólo cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas se escolarizarán en centros de educación especial (MEC, 1995). En 1996, el INSERSO realizó el Plan de Acción para las Personas con Discapacidad (PAPD), como una propuesta de equiparación de oportunidades, utilizando todos los recursos posibles (INSERSO, 2001). En 1999 se crea el Consejo Estatal de las Personas con Discapacidad, que impulsa la participación de estas personas en la vida política y social del país.

En 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en su capítulo VII, trata "De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas". El 2 de diciembre de 2003, se promulgó en España la ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), y que fue publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el día 3 de diciembre, coincidiendo con el día internacional y europeo de la discapacidad y con la clausura del Año Europeo de la Discapacidad.

La LIONDAU constituye el nuevo marco legal que replantea toda la actuación de los poderes públicos en materia de no discriminación para personas con discapacidad. Prohíbe cualquier práctica que pueda suponer una desventaja para las personas por razón de su discapacidad (Minusval, 2003). Se da una concepción social de la discapacidad, que supera el enfoque meramente médico-sanitario que mantenía la legislación precedente.

El 5 de diciembre de 2003 es aprobado el II Plan de Acción para las personas con Discapacidad 2003-2007 (II PAD), que propone actuaciones para evitar las actitudes de discriminación, y favorecer la igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad. Una de las iniciativas legislativas más importantes, es la

Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, promulgada el 14 de diciembre de 2006.

2.2. LAS ACTITUDES, ACTIVIDAD FÍSICA Y DISCAPACIDAD.

2.2.1 CONCEPTO DE ACTITUD

El término actitud tiene un carácter muy general y muchas han sido las definiciones que se han dado desde diferentes ámbitos del saber como la Pedagogía, la Psicología, la Educación Física y todos en referencia a situaciones relacionadas o parecidas (Peña y Vázquez, 2001).

¿Qué es una actitud? En general, se puede decir que las actitudes son conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles. Existe una gran relación entre las actitudes y los valores: toda actitud está relacionada con unos valores determinados, o todo valor implica una o más actitudes concretas (Grau, 1998). Rosenberg y Hovland citados por Stahlberg y Frey (1990), consideran las actitudes predisposiciones a responder a estímulos con ciertas clases de respuesta.

Gavidia (1999) concibe la actitud como un término muy utilizado para dar explicación a por qué las personas tienden a comportarse en la forma que lo hacen. Es una organización de inclinaciones, sentimientos, prejuicios, miedos, creencias... relativamente duradera y estable sobre objetos, personas o situaciones que predisponen a responder de una determinada manera. Hernández, Hospital y López (1997) hacen una recopilación de varios autores:

Por ejemplo, Allport recoge más de cien definiciones del término actitud. Para Allport, actitud:

“Es un estado mental y neural de disposición para la respuesta organizada a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a toda clase de objetos o situaciones con las que se relaciona”.

Desde una perspectiva cognoscitiva Murphy, Murphy y Newcomb, definen las actitudes como respuestas afectivas y relativamente

estables, en relación con un objeto. Para Campbell las actitudes representan consistencia de la respuesta a objetos sociales.

Para Katz y Stotland y Krech y col., las actitudes tienen tres componentes, el cognoscitivo, emocional y la tendencia a la acción.

Para Krech, Crutchfield y Ballacher, la actitud es un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias a favor o en contra en relación con un objeto social.

Adams, define la actitud como la predisposición a reaccionar positiva o negativamente en cierto grado frente a un objeto, institución o clase de individuos. Summers destaca cuatro características de las actitudes: predisposiciones a responder a un objeto y no la conducta afectiva hacia él; es persistente, pero no inmutable; produce consistencia en las manifestaciones conductuales; y tiene una cualidad unidireccional. Shereif propone una estructura o esquema cognitivo o afectivo-emocional formado a través de las interacciones con su ambiente. Así las actitudes son adquiridas, estables, implican una relación entre personas y los objetos o situaciones.

Gras lo sintetiza en cuatro elementos, la predisposición a la acción, la organización duradera de creencias y cogniciones en general, la dirección a un objeto social y la carga afectiva a favor o en contra.

Resumiendo, los diferentes autores que mencionan Hernández, Hospital y López (1997), relacionan el concepto de actitud con la conducta y las emociones, y pueden ser positivas o negativas.

Para Verdugo, las actitudes "son conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta. (...) Conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas" (Verdugo, 1995:83). Katz (1960), propone como actitud la predisposición del individuo para valorar de una manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de su mundo.

Fihbein y Ajzen (1975), definen la actitud como una predisposición aprendida a responder de una manera consistente favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado.

Triandis (1971), nos dice que las actitudes tienen carga emocional que predisponen a unas acciones ante un determinado tipo

de situaciones sociales. La concibe como un término que engloba diferentes componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Triandis (1974), habla también de una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales.

Al hablar de actitudes hay que referirse a una serie de tendencias psicológicas que se manifiestan a través de la evaluación de un objeto determinado de forma favorable y desfavorable. Se habla de un estado interno evaluativo de la persona (Eagly y Chaiken, 1993).

Según Guitart (2002), al ser las actitudes tendencias psicológicas, pertenecen al estado interno de la persona, por lo que no son observables directamente. Hay que inferirlas a partir de las respuestas cognitivas, afectivas o comportamentales de la persona.

Para Peña y Vázquez (2001: 153), el concepto de actitud es el "Sistema predisposicional de cualquier persona, que mantiene relativamente constante, sirviendo de referencia para la conducta, ante los diferentes estímulos sociales". Prat y Soler (2003), utilizan el término actitud para hacer referencia a un pensamiento o un sentimiento positivo o negativo que tiene una persona hacia los objetos, las situaciones o hacia otras personas. Sherrill (1998), dice que una actitud es una serie de creencias cargadas de emoción y que predisponen a las personas para que tengan ciertos tipos de comportamientos.

Según las investigaciones tradicionales, las actitudes se han manifestado en torno a tres categorías: cognitivas, afectivas y conductuales. El factor cognitivo se hace en base a pensamientos, ideas, opiniones y creencias (Ruiz, 2002). El componente afectivo se basa en el conjunto de sensaciones y/o sentimientos personales placenteros o no, de agrado o desagrado, que tendrán un valor afectivo asociados a los componentes cognitivos del objeto actitudinal. Verdugo (1994, 1995), señala que el ser humano no puede pensar en muchas ocasiones sin sentir una emoción. El componente relacionado con la conducta representa el sentido o predisposición a ejecutar una intención concreta, ya sea positiva o negativa.

Las actitudes son el resultado del conjunto de experiencias personales respecto del objeto actitudinal. La teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975), habla de que la actitud hacia un objeto es el resultado de las creencias que el sujeto tiene hacia ese objeto, concibiendo la actitud como el resultado de la combinación de un conjunto de creencias. No todas las actitudes se generan así, y por se ha considerado también que el efecto de la exposición como un antecedente afectivo de las actitudes. Esta postura ha sido criticada por autores como Zajonc (1977), que considera que el efecto de “mera exposición” es uno de los muchos efectos cognitivos que ocurren sin la intervención de la conciencia.

Las actitudes se pueden evaluar. Para ello se necesita contar con una pista clara para orientar la acción; el saber qué se puede hacer antes de actuar en relación al objeto actitudinal, para así evitar la continua reflexión y juicio sin pérdidas innecesarias de tiempo y esfuerzo (Fazio, 1989). Por ello se puede hablar de una función instrumental o utilitaria, cuando la actitud es útil a la persona para alcanzar los objetivos, que satisfacen necesidades tangibles o hay que ajustar una situación. Se habla de una función expresiva, cuando permite expresar a la persona lo que piensa, siente o quiere que los demás sepan sobre ella. Algunos autores hablan de una función ideológica, dando una explicación de las desigualdades existentes en la sociedad. Y una función de separación, que adjudica características negativas a grupos o personas de status inferiores o sin poder (Snyder y Gangestad, 1986).

También estamos acostumbrados a hablar de prejuicios, es decir, de estereotipos, sentimientos y tendencias de conducta que discriminan. Son las actitudes negativas. El objeto del prejuicio son las personas o grupos, por el mero hecho de pertenecer a un grupo concreto y no porque la persona en particular genere ideas o sentimientos contrarios.

Se pueden señalar dos formas de prejuicio, las directas que se refieren a comportamientos claramente negativos, y las sutiles, que en principio no perjudican a un grupo social, sino que hasta puede favorecerlo, pero que suele esconder un prejuicio, como la

discriminación positiva, que son los privilegios hacia las personas por el hecho de pertenecer a un grupo determinado; o la utilización de detalles con comportamientos de ayuda pro-sociales. Sería una discriminación positiva pero dirigida a aspectos más concretos de las relaciones interpersonales.

2.2.2 ACTITUD ANTE LA DISCAPACIDAD

Voy a referirme ahora al tema central objeto de mi estudio, el de las actitudes ante la discapacidad.

Las investigaciones que tratan las actitudes ante la discapacidad, vienen manifestando que no son actitudes positivas. Por ello hay que plantear campañas de sensibilización y diferentes intervenciones con el objetivo de promover cambios en tales actitudes (Aguado, Florez, Alcedo, 2004).

La adquisición de actitudes

En el proceso de la adquisición de las actitudes entran en juego diversos factores externos como las presiones sociales, las personas que intervienen en el proceso actitudinal, y factores internos como el desarrollo intelectual o moral, las necesidades de equilibrio personal, los conocimientos previos aportados por las experiencias anteriores o la propia motivación que se tiene hacia el aprendizaje actitudinal concreto (Guitart, 2002).

Las actitudes no aparecerán de repente en las personas, comienzan a aparecer hacia los tres o cuatro años, cuando los niños inician el desarrollo del sentido de sí mismos y aprenden a diferenciarse de los otros (Proshansky, 1966) y se van conformando gradualmente a través de la experiencia (Verdugo, Jenaro y Arias, 1994, 1995).

Según McGuire (1969), hay cinco factores que contribuyen a la formación de las actitudes, como los factores hereditarios, psicológicos, las influencias parentales, las experiencias directas y la comunicación social.

Para Giménez (2001), las actitudes hacia cualquier tema van a influir en las conductas relacionadas con éste. De ahí la importancia de controlar las actitudes de los profesores hacia la diversidad.

El análisis de las actitudes hacia las personas con discapacidad es de gran importancia hoy día (Verdugo, 1995). Según este Verdugo, las actitudes predominantes del pasado siguen vigentes hoy día pero variarán según el tipo de deficiencia de la que estemos hablando. "Quienes trabajan con personas con discapacidad presentan unas creencias y actitudes más favorables hacia ellos" (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995:87).

La socialización hacia las actitudes

El contacto con personas discapacitadas favorece la adquisición de actitudes positivas para ellos. La duración e intensidad de la relación también influye (Hernández, Hospital y López, 1997).

Las actitudes que los demás manifiestan hacia las personas con discapacidad son importantes para ellas por muchas razones. En cuanto a la interacción con compañeros o personas cercanas a su entorno, como amigos y familia, muestran un mayor grado de aceptación y apoyo a las personas con discapacidad. Las actitudes tienen un efecto importante tanto en el desarrollo del autoconcepto de la persona con discapacidad, como en la socialización del individuo dentro de las actividades propias de su entorno. También tienen una gran importancia en la adecuada relación con los profesionales de la salud, educación y trabajo social. Todos influyen en la vida de la persona con discapacidad.

La sociedad se ve influenciada por las actitudes hacia las personas con discapacidad. Esta interacción cotidiana con la población en general, hace que con su ayuda o rechazo, defina el estilo de vida que pueden llegar a tener las personas con discapacidad. Existen actitudes negativas y prejuicios, que predominan en el sentir de la sociedad que condicionan los efectos positivos que pudieran tener en su rehabilitación, condicionando de esta forma su recuperación (Roeher, 1985).

Las diferentes discapacidades no existen para las personas con discapacidad; ellos no se perciben como tales personas discapacitadas, sino que somos nosotros los que con nuestros comportamientos sociales y con nuestras actitudes, les hacemos sentirse de una manera u otra (López Melero, 2004).

Según Fichten, Robillard, Judd y Amsel (1989), la persistencia de actitudes negativas a lo largo de la vida de las personas con discapacidad, llegan a conseguir que estas personas compartan los mitos sobre su discapacidad que el resto de la sociedad les impone. Y según Zernitsky-Shurka (1988), las personas con discapacidad pueden llegar a valorar de forma más positiva a las personas con discapacidad, y de forma más negativa a las personas con su misma discapacidad. "Las actitudes se forman porque la persona es expuesta al objeto actitudinal (...)" (Hernández, Hospital y López, 1997:40).

Al hablar de actitudes hacia las personas con discapacidad hay una serie de cuestiones que hay que considerar, según (Antonak y Livneth, 1988), como son que las actitudes se aprenden mediante la experiencia e interacción con otras personas; tienen múltiples componentes, son relativamente estables, tienen un objeto social específico como referente (personas, situaciones, ideas, etc.), pueden cambiar en su cantidad y calidad y las actitudes son manifestaciones del comportamiento, por la predisposición que se tiene al actuar de cierta manera cuando el sujeto se encuentra con el referente hacia el que manifiesta la actitud.

Las actitudes manifestadas hacia las personas con discapacidad están determinadas por las creencias que interactúan influyendo en las intenciones, lo que determina posteriormente el comportamiento o serie de comportamientos (Sherrill, 1998; Duchane y French, 1998). Tales creencias son producto de las experiencias pasadas, el conocimiento y la nueva información que se adquiere, influyendo también sobre las actitudes manifestadas hacia el objeto, persona o grupo de referencia (Kowalski y Rizzo, 1996).

Dengra, Durán y Verdugo (1991), hablan de que el contacto directo o indirecto con personas con discapacidad, hace que las personas no discapacitadas descubran las cualidades positivas de las

personas discapacitadas, y desarrolla una mayor aceptación y entendimiento de las mismas. Gottlieb (1980), señala que las discusiones de grupo ofrecen una mejora significativa de las actitudes de los estudiantes no discapacitados hacia sus iguales.

Aceptar las diferencias individuales, la integración de las personas con discapacidad, puede fomentar actitudes positivas, pero hay que señalar que no se ha encontrado una relación causal directa entre esas influencias y el consiguiente cambio actitudinal (Seltzer, 1977; Donaldson, 1980). Sin embargo, el hecho de informar a los alumnos sobre las características de las discapacidades es una estrategia útil para la modificación de las actitudes.

Actitudes y actividad física

A la hora de incluir a las personas con discapacidad en las actividades deportivas, y en general en todos los aspectos de la vida, están llenas de actitudes negativas por parte del resto de la sociedad. Las actitudes y expectativas del público determinan, en parte, el grado hasta el cual las personas con discapacidad intelectual pueden aprender, trabajar y vivir junto a los demás compañeros sin discapacidad. Las actitudes de los profesionales de la Educación Física, en relación con la discapacidad, es un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtengan. Por eso, la actitud positiva es ya un primer paso importante para una mejor interacción enseñanza-aprendizaje (Marchesi y Martín, 1998).

Las experiencias planificadas en situaciones de diversidad influyen positivamente en las actitudes de los profesionales de la Educación Física (Peña y Vázquez, 2001). En mi caso particular puedo decir que la vivencia de las prácticas de mis alumnos, han despertado nuevas creencias asociadas que les ha influenciado en la concepción de sus actitudes.

Para mí, las experiencias sobre discapacidad, y sobre todo el contacto con personas con discapacidad, inciden de forma notoria en las actitudes y la forma de pensar que se tenía previamente ante la discapacidad. Desde el punto de vista de mi experiencia personal, empiezo a observar que existen personas a mí alrededor con

discapacidad, y me empiezo a informar y formar acerca de la discapacidad en general, me voy dando cuenta y tomo conciencia de estas situaciones, y mi actitud frente a la discapacidad ya no es la misma de antes. Analizo las barreras arquitectónicas que pudieran darse; las capacidades que pueden desarrollar las personas que tienen discapacidad; empiezo a tomar conciencia de lo que supone una serie de limitaciones y situaciones desventajosas frente a las personas que no tienen discapacidad, etc.

En los programas analizados, podremos comprobar que los alumnos del AAFD realizan simulaciones prácticas en actividades físicas y deportivas de las diferentes discapacidades, a las que me referiré más adelante. Es una técnica que permite dar un conocimiento más sólido sobre la discapacidad, ya que proporciona vivencias que dan una idea, no solamente de cómo se pudieran sentir las personas con discapacidad, sino que a través de ellas se pueden hacer propuestas para poder hacer, entre otras cosas, las adaptaciones necesarias en determinadas situaciones y poder reflexionar sobre las reacciones que suscita.

2.2.3. ESTUDIOS REALIZADOS Y EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES EN DISCAPACIDAD.

La importancia del estudio de las actitudes y de la necesidad de crear instrumentos y técnicas para la evaluación y modificación de las mismas, está apoyado por muchos sectores de la sociedad. También puede deberse al hecho de las funciones que éstas cumplen, dado que las actitudes están asociadas a emociones negativas o positivas, y que pueden servir para aumentar o disminuir la probabilidad de una conducta, como por ejemplo, acercarse o alejarse de una persona con discapacidad. Estas funciones según Katz (1960) son:

- Función de entendimiento o de satisfacción del conocimiento, donde las actitudes nos ayudan a entender el mundo que nos rodea.
- Función ego-defensiva, donde las actitudes ayudan a las personas a proteger su autoestima o autoimagen ante posibles conflictos internos o externos, como por ejemplo, alguien a quien le disgusten las personas con discapacidad puede decir que éstas no son útiles para la sociedad.
- Función utilitaria o de ajuste, donde las actitudes maximizan los refuerzos y minimizan los castigos.
- Función facilitadora de la expresión de valores, en la que las actitudes ayudan a las personas a expresar sus valores fundamentales.

Es importante estudiar las actitudes porque éstas influyen en nuestra conducta, porque nuestras actitudes influyen en las personas con discapacidad, y además, las actitudes negativas de la sociedad hacia las personas con discapacidad es una constante. Se ven afectadas a tres niveles (Altman, 1981):

- En sus relaciones con sus iguales y con los otros significativos.
- En su interacción con profesionales de la salud, educación y servicios sociales.
- Con relación a la población en general, cuyas reacciones ante su presencia en lugares públicos son parte de sus experiencias de la vida diaria.

La investigación sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad tiene una historia de más de cincuenta años, iniciándose en el campo de la psicología social, destacando los trabajos de Strong (1931) y Barker (1948). Los primeros estudios utilizaban escalas de apreciación, describiendo las creencias de personas "normales" hacia diversas manifestaciones de sujetos con retraso, midiendo si las actitudes eran favorables o desfavorables. Posteriormente los estudios sobre las actitudes se refirieron a la ceguera. Rusalem (1950), utiliza cuestionarios basados en listados de adjetivos para calificar los rasgos físicos, psicológicos y sociales de las personas con ceguera.

Otros trabajos pioneros sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad, fueron los de Siller y col. (1967) y de Yunker y su equipo (1966), con marcado acento socioambiental. Más adelante se realizaron estudios sobre las actitudes relacionados con la integración escolar y la normalización, utilizando escalas como la de Larrivee y Cook (1979). En los estudios realizados por Naor y Milgram (cit. por Hernández, Hospital y López, 1997) existe la evidencia de que la unión de información junto con el contacto con personas discapacitadas tienen un efecto más positivo en el cambio de actitudes del profesorado.

Stager y Young (1981), hacen una revisión de los resultados de diferentes investigaciones, y señalan cómo las interacciones no estructuradas producen resultados negativos o no significativos, pudiendo reforzar los estereotipos previos.

Larrivee (1982), afirma que aunque la integración sea impuesta por la ley, es la forma en que el profesor responde a las necesidades de los alumnos, la variable más importante para que la integración pueda tener éxito.

Las discusiones de grupo entre los estudiantes, dan la oportunidad para tratar sobre los problemas de las personas con discapacidad y puede ser útil para la modificación de las actitudes; Gottlieb (cit. por Verdugo, Jenaro y Arias, 1995) vio que las discusiones estructuradas en grupo daban lugar a una mejora significativa de las actitudes de los estudiantes discapacitados.

Según Yuker (cit. por Verdugo, Jenaro y Arias, 1995), entre las características que ha de poseer la persona sin discapacidad están la de que se esté libre de creencias negativas, tales como la de creer que la discapacidad es la característica más importante de la persona con discapacidad, que las personas con discapacidad son diferentes, inferiores y/o poseen características negativas, que las personas sin discapacidad sean incapaces de hacer frente a las personas con discapacidad y a sus problemas. Para que la interacción sea positiva, se debe estructurar para conseguir sus objetivos, debiendo haber implicación de cooperación y reciprocidad, prestar atención tanto a unos como a otros y hacer posible la adquisición de un mayor conocimiento de unos hacia otros, siendo duradera en el tiempo.

Freeway (2002), realiza una encuesta europea sobre las actitudes hacia la discapacidad, en la que el eurobarómetro recopiló más de cincuenta informes acerca de cómo los europeos percibían la discapacidad en general. Actualmente las actitudes ante las personas con discapacidad siguen siendo negativas o ambivalentes, afirmación que se refleja en estudios como los de Elliot y Byrd (1982), Livneh (1982), Roeher (1985), Katz, Hass y Bailey (1988), Abrams, Jackson y St. Claire (1990).

La mayoría de los estudios que se han hecho en Educación Física sobre la actitud han sido realizados en el extranjero. Uno de los estudios realizados sobre actitudes con estudiantes hacia la integración de personas con discapacidades en Educación Física, se realizó por Down y Williams (1994). La investigación aborda, en un análisis comparativo, la actitud de los estudiantes universitarios hacia la integración de personas con discapacidades en el campo de las actividades físicas. La hipótesis de nulidad fue que no existían diferencias en las actitudes entre aquellos estudiantes con experiencia previa con personas discapacitadas y aquellos que no la tenían (Hernández, Hospital y López, 1997).

La investigación sobre las actitudes en España no tiene mucho desarrollo. Casi todo lo que se ha estudiado guarda relación con las actitudes de los profesores, más que de los alumnos.

En nuestro país ha habido dos acontecimientos fundamentales que muestran la importancia que tiene el estudio de las actitudes; por un lado la aparición de la Ley 13/82 de 7 de abril sobre la Integración Social del Minusválido (LISMI), y los desarrollos legales que de esta ley se derivan, y por otro lado, la aparición del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (6/3/85), seguido por la puesta en marcha del Proyecto de Integración Educativa. Estas leyes manifiestan la progresiva concienciación de la sociedad sobre las necesidades de las personas con discapacidad.

Pelechano (1989) y Aguado y Alcedo (1991), coinciden en que las actitudes ante las personas con discapacidad son actualmente negativas. Algunos autores como Aguado y Alcedo (1991), estudiaron el tratamiento de los medios de comunicación hacia la discapacidad. El estudio muestra la existencia de actitudes negativas por parte de la sociedad y la utilización de una terminología inadecuada y de prejuicios y estereotipos establecidos. Verdugo y Arias (1991), trabajan en investigaciones realizadas en varios países sobre el tema de las actitudes hacia las personas con discapacidad.

Un estudio profundo y extenso sobre las actitudes hacia las personas con minusvalías, es el realizado por García Sánchez, García Cabero, García González y Rodríguez Bravo (1992), donde hacen una revisión metodológica desde 1980 a 1990, analizando las variables que afectan a las actitudes y las estrategias de intervención.

Verdugo, Jenaro y Arias (1994), hacen un estudio donde construyen un instrumento de medida en forma de escala sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad (Escala General de Actitudes). Escandell y Santiago (1998), realizan un estudio donde señalan algunos aspectos que inciden en las actitudes en la integración de sujetos con necesidades educativas especiales.

En el ámbito de la educación, uno de los primeros trabajos sobre las actitudes del profesorado hacia la integración escolar fue el elaborado por García y Alonso (1985), donde se aborda el estudio de diferentes variables relacionadas con las actitudes, algunas sobre la discapacidad.

Abós y Polaino (1986), publican un trabajo en el que hacen referencia a varios factores que tienen relación con la integración escolar, como la filosofía de la integración, los efectos sobre el niño deficientes y no deficientes, la formación y conducta docente y las condiciones de la integración. Sáenz (1990), hace una revisión de las principales investigaciones de los últimos años referidas a las actitudes del profesorado hacia la integración escolar, dedicando una atención principal a buscar acciones para reducir la resistencia a la integración.

García, García y Rodríguez (1991), destacan la importancia del profesor para que haya un mayor desarrollo de las actitudes positivas en torno a la integración escolar. En este sentido, también Dengra, Durán y Verdugo (1991), realizan un estudio sobre la influencia de las variables que inciden en la formación del profesorado, para que actúe de forma positiva en la integración escolar.

Gozalo (1996), muestra un estudio sobre las actitudes, tratando de ver las diferencias y semejanzas de las actitudes que aparecen entre los profesionales que se dedican específicamente a la atención de alumnos con discapacidad. Sales, Moliner y Sanchiz (2001), plantean la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, partiendo de una formación inicial del profesorado. Elaboran un cuestionario para conocer las actitudes, y se advierten actitudes negativas hacia la inclusión y la diversidad.

En el ámbito de la Educación Física hay estudios como el de Cid (2003), que realiza una investigación sobre las actitudes de niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física. En general las actitudes hacia el alumnado con discapacidad son positivas, pero pueden estar condicionadas por sus orientaciones hacia determinados modelos de participación social en el aprendizaje. Reina (2003), hace una reflexión en torno a las actitudes manifestadas hacia las personas con discapacidad a través de las actividades deportivas y recreativas, y propone una serie de pautas para la modificación de las actitudes hacia ese colectivo, en experiencias de contacto directo con personas con discapacidad.

Los valores son un componente de las actitudes, siendo las actitudes componentes más generales y los valores serían las

apreciaciones que un individuo hace de un objeto. Existe una gran relación entre actitudes y valores. "Toda actitud está relacionada con unos valores determinados, o todo valor implica una o más actitudes concretas" (Prat y Soler, 2003:30).

No existen muchos manuales dedicados específicamente a la evaluación de las actitudes y valores en el marco de la Reforma Educativa, pero sí provenientes de otras fuentes o ámbitos profesionales como la psicología social, de la evaluación educativa cualitativa, etc. Para evaluar las actitudes y poderse utilizar en el medio escolar, y sobre todo en el marco de la Educación Física, Bolívar (cit. por Prat y Soler, 2003:74) ofrece información detallada reflejada en la tabla 1:

| TIPOS | INSTRUMENTOS |
|--|--|
| 1. Metodología | Registro anecdótico. Escalas de observación. Observador externo. Diarios de clase |
| 2. Técnicas no observacionales, cuestionarios y autoinformes | Escalas de actitudes. Escalas de valores |
| 3. Análisis del discurso y resolución de problemas | Intercambios orales (entrevistas). Debates, asambleas y otros. Evaluación del razonamiento moral. Explicación de historias vividas. |
| 4. El centro escolar como contexto de evaluación de valores. | Evaluación de la cultura <i>moral</i> del centro. Evaluación del ambiente y clima afectivo del aula y el centro. |

Tabla 1: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LOS VALORES Y ACTITUDES.

Mussen y Barker (1943), fueron quienes llevaron a cabo un primer intento de estudio objetivo del constructo de las actitudes hacia las personas con discapacidad. A través de unas escalas de apreciación, intentaron describir las creencias de personas normales

hacia diversas características conductuales de personas con discapacidad, y medir la dirección de las actitudes hacia ellas.

En los años setenta el movimiento hacia la integración de niños con necesidades especiales en la educación, propició el desarrollo de escalas de evaluación de actitudes hacia la integración. Entre las más destacadas están la ORM-Opinions Relative to Mainstreaming (Larrivee y Cook, 1979), el MO-Mainstreaming Opinionnaire (Schmelkin, 1985), la ATMS-Attitudes Toward Maintreaming Scale (Berryman y Neal, 1985), y la EAS-Educational Attitude Survey (Reynolds y Greco, 1980).

En los años ochenta se desarrollaron estudios de escalas como la Scale of Attitudes Toward Disabled People (SADP), es decir Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad de Antonak (1982), que trataba de mejorar la ATDP de Yuker (1960).

La mayoría de las escalas se construyen para investigaciones específicas, utilizándose una sola vez y sin una clara validación (Antonak, 1988; Arias, 1993; Chubon 1994). En cuanto a técnicas de evaluación, Antonak (1988), señala claras excepciones como las de Yuker y col. y Siller (1988).

Entre los procedimientos de evaluación que se han venido utilizando, está la evaluación a través de imágenes, los métodos sociométricos y métodos de investigación de papel y lápiz. (Verdugo, Jenaro y Arias, 1994, 1995). Como señalan estos autores, la metodología de la evaluación de las actitudes en los últimos años, ha experimentado un cambio positivo, evolucionando desde el uso de instrumentos subjetivos, informales y carentes de validez psicométricas, a métodos e instrumentos que son objetivos y cuidadosamente planificados y desarrollados, generalmente sometidos a diversos análisis como los factoriales, escalas multidimensionales, análisis discriminante y otros.

Las investigaciones sobre la evaluación de las actitudes se pueden agrupar en torno a varios aspectos como son, la evaluación de las actitudes hacia los iguales, la evaluación de las actitudes de maestros y otros profesionales de la enseñanza, la evaluación de las actitudes de otros profesionales no relacionados con la enseñanza, la

evaluación de padres y familiares de personas con discapacidad y la evaluación de las actitudes mantenidas por el público en general.

Durante el desarrollo del curso (ADIS), además de las prácticas con personas discapacitadas, realizamos prácticas simulando los alumnos las discapacidades, como se puede apreciar en las grabaciones de los vídeos y en las fotografías:

“Simular discapacidades, enseña a las personas no discapacitadas a adquirir un conocimiento más profundo sobre la discapacidad, al proporcionarles experiencias que les dan una idea respecto a cómo se sentirían si tuvieran una discapacidad” (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995:121).

Y además se reflexiona sobre las posibles adaptaciones que se deberían realizar para organizar algún tipo de actividad física: “Las experiencias formativas y de contacto estructurado con realidades donde existe diversidad son las dos fuentes donde brota el manantial de las actitudes positivas” (Peña y Vázquez, 2001:156).

Esta evaluación ha correspondido hacia aspectos psicológicos, es decir, no hay una intención en forma de programa que haga suponer que cambien las conductas de las personas, sino que se ha tratado de constatar qué ideas, suposiciones, perspectivas como individuos tienen hacia las personas con discapacidad. Desde un programa educativo como el que se analiza en mi estudio, las experiencias que se van teniendo a lo largo del desarrollo de la asignatura sobre discapacidad, son esclarecedoras para ver cómo ese mayor conocimiento sobre la discapacidad, a través de contenidos teóricos, y sobre todo el contacto directo y físico con la realidad de las personas que tienen alguna discapacidad, puede llegar a tener gran importancia a la hora de tener una mayor concienciación con la temática que nos ocupa, y a plantearse aspectos sobre la discapacidad que antes no se tenían, siendo fundamentales para que exista menos desigualdades en la sociedad actual.

2.3. EVALUACIÓN, CONCEPTO Y TEORÍAS

Uno de los propósitos de mi investigación es evaluar un programa sobre discapacidad, para ver su incidencia y las posibles mejoras del mismo; para ello quiero empezar aludiendo a los aspectos sobre evaluación y posteriormente a la evaluación de un programa.

La práctica habitual de la evaluación se ha dirigido al alumnado, entendida como forma de comprobar los aprendizajes. Aunque es una posibilidad que tiene su aplicación, en nuestro caso, la evaluación no se va a dirigir a los aprendizajes del alumnado, sino al programa de intervención. Recordemos que las posibilidades evaluativas pueden ir dirigidas a diversas personas e instituciones, desde el alumnado hasta el personal de administración de un centro, pasando por el profesorado; o bien la evaluación de la institución, de un centro escolar o de todo el sistema educativo (Medina Rivilla y Villar Angulo, 1995). Aunque en la literatura anglosajona, estas diferencias se expresan con distintos términos (assessing, suele corresponder con la evaluación del alumnado –pruebas, test, etc.-, evaluation, corresponde con los programas y profesorado). En el caso de nuestro idioma, la palabra evaluación es polisémica y se utiliza tanto para el aprendizaje como para los procesos e intervenciones docentes, programas, currículum, instituciones y sistema educativo. Según el MEC (2007), habría que hablar de dos tipos de evaluación, de los aprendizajes, lo que está relacionado con el alumnado, y lo que se refiere al programa, que corresponde a la intervención, métodos, proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, para centrarnos en nuestro estudio, el concepto de evaluación va a estar unido al de programa, tal y como se verá posteriormente. No quiere decir que no se tenga en cuenta los aprendizajes del alumnado, ni las condiciones de la institución, o el currículum educativo del momento, pero creemos que bajo el epígrafe evaluación de programa hacemos justicia a nuestra investigación.

Definición de evaluación

La evaluación, como área de conocimiento, tiene su desarrollo en Estados Unidos, “nace pues la evaluación vinculada a la tradición positivista de la investigación educativa” (García Llamas, 1995:45). Por ello, esa misma evaluación se ha terminado confundiendo con la temporalidad (inicial, continua y final), o con los instrumentos (exámenes, trabajo), más que con su función (diagnóstico, formativa, sumativa), cuando no los contenidos del conocimiento (conocimientos, actitudes, procedimientos) (Álvarez Méndez, 2003). Por ello, parece lógico expresar qué entendemos por evaluación, y cuáles son las diferencias que encontramos a la hora de ubicar la evaluación en el presente trabajo de investigación.

El trabajo de Bloom (1976), ya expresaba diferencias en cuanto hacia dónde dirigir la evaluación, cuando expresaba que consiste en emitir un juicio sobre el valor de ciertas ideas, trabajos, métodos, soluciones, etc., teniendo en cuenta un fin determinado.

¿Qué es la evaluación?. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987:19):

“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”, que emplea unos procedimientos objetivos para obtener una información. Para estos autores, supone “comparar objetivos y resultados”.

Según el Diccionario de la Lengua Española, evaluar significa señalar el valor de una cosa. Estimar, apreciar y calcular el valor de una cosa. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Por su parte Blázquez (1990:15), y centrada en Educación Física, define la evaluación como “un proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los cambios de la conducta del alumno, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos”. Pero este encorsetamiento que aparece en Educación Física, se hace más amplio cuanto se dirige la mirada a todos aquellos elementos, factores y variables que aparecen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta definición, centra su objetivo en la persona, en el aprendizaje, más que en programas de intervención, como algunas definiciones más abiertas y que inciden más en todos los aspectos que

en las personas. Algo que es criticado por López Pastor (1999), cuando señala los trabajos y antecedentes que han insistido en una evaluación en Educación Física condicionada por la idea biológica, más que por el proceso de enseñanza aprendizaje de la motricidad, la cual no se cierra exclusivamente a lo biológico, sino a lo educativo. Este mismo autor con colaboradores (López Pastor, 2006) hace unas acertadas distinciones: La finalidad corresponde con el para qué evaluar (diagnóstico, formativa y sumativa); el cuándo es la temporalidad (inicial, continua, final); y el qué o quién evaluar es cuando se dirige al alumnado, profesorado, proceso de enseñanza aprendizaje (viabilidad de un tipo de currículum, competencia del profesorado o logros del alumnado según Sancho Gil, 1990).

Para dirigir la atención al trabajo de investigación que realizamos, la amplitud de miras se hace cuando se abre hacia los diferentes sujetos de la evaluación, y no sólo al alumnado (Santos Guerra, 1999), tal y como queda en las propuestas finales del párrafo anterior y tal y como se expone desde el Ministerio de Educación.

“La evaluación es el proceso de obtención y análisis de informaciones útiles con la finalidad de emitir un juicio y/o realizar una toma de decisiones al respecto de una persona, un programa, una situación, etc., en función de determinados criterios” (MEC, 1992:109).

A partir de aquí, centramos el discurso, no en el alumnado, sino en ese proceso en el que está implicado el programa, pero que sigue explorando la valoración de algo. Para Fernández-Ballesteros (1996 21-22): “El término “evaluación”, es un derivado del latín “valere” (valorar) que implica la acción de justipreciar, tasar, valorar, o atribuir cierto valor a una cosa”(…) “Valoración y evaluación son dos términos sinónimos en lengua castellana con una idéntica etimología”. Para esa valoración, la evaluación debe tener unas normas según Stufflebeam y Shinkfield (1987). Una evaluación debe ser útil, factible, ética y exacta, para que cumpla sus objetivos.

Vemos entonces, que nuestra posibilidad en la investigación se centra en el interrogante ¿Qué evaluar?. Según el MEC (1992), la evaluación debe afectar a todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje susceptibles de ser evaluados. Los objetivos,

contenidos, propuestas de intervención didáctica, materiales y recursos didácticos, los propios sistemas de evaluación. La evaluación del aprendizaje en torno al alumno, al profesor y a los Proyectos curriculares.

Para que podamos entender la evaluación que se desarrolla en esta investigación, la definición que asumimos es de valoración, en este caso, del programa que se desarrolla en los Módulos formativos, que como se desprende del RD 676/93, capítulo V, en su artículo 17, la evaluación del aprendizaje del alumnado será continua, y se realizará por módulos profesionales, en la que los profesores considerarán el conjunto de los módulos correspondientes a cada ciclo formativo, teniendo en cuenta en los criterios y procedimientos de evaluación, la competencia profesional característica del título, que constituye la referencia para definir los objetivos generales del ciclo formativo y los objetivos, expresados en términos de capacidades.

La aplicación de la evaluación

La evaluación educativa, empieza a tener repercusión en España, con la Ley General de Educación (LGE), de 1970. Más adelante, la aplicación de evaluación se irá legislando con las diferentes leyes como la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 1980; la Ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985; la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990; la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), de 1995; la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de 2002; la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, y la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, MEC (2007).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establecía en su artículo 22.1 que la evaluación sería continua e integradora. Continua en cuanto está inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas, y adaptar las actividades de enseñanza

aprendizaje. Y el carácter integrador de la evaluación debe tener en cuenta las capacidades generales establecidas para la etapa, a través de las distintas áreas y materias.

La evaluación ha de ser el punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo o adaptación curricular. La evaluación se concibe como un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada.

La L.O.G.S.E. hacía referencia sobre la evaluación, para que ésta no quedara limitada a la ejercida por el profesorado sobre los alumnos; era preciso que llegara a los procesos educativos, a los programas, a los centros y hasta el propio sistema.

¿Cuándo evaluar?. Según el MEC, la evaluación como obtención de información es un proceso continuo a lo largo de la etapa educativa, debiendo realizarse en tres momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje: antes, durante y al final del mismo. La evaluación inicial permite situar el momento en que el alumno se enfrenta a un nuevo aprendizaje; conocer el punto de partida y proceder con la intervención adecuada. El camino hasta la evaluación final y sumativa, debe estar regulado por una evaluación formativa, que permita obtener información relativa de cómo se desarrolla el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación sumativa tendrá como objeto obtener información sobre el grado de consecución de los objetivos.

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. En la evaluación de las etapas, la evaluación de diagnóstico, regulada en el artículo 29 de la citada Ley, no tendrá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

Según el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, dice que la

evaluación será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo. Cuando dicha evaluación sea negativa, se establecerán de inmediato las adecuadas medidas de apoyo educativo.

Como se ha adelanto, enfocamos la evaluación hacia la programación y su desarrollo para conseguir ciertos aprendizajes, y no sólo en cuanto a los aprendizajes en sí.

La evaluación del aprendizaje tiene por objetos valorar el grado de adquisición y desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales del área, a través de indicadores que están asociados a los distintos tipos de contenidos. Como indicadores para la evaluación de capacidades están los criterios de evaluación de etapa expresados por la ley, que permiten ser observados a través de múltiples tareas de tal forma que el desarrollo de una capacidad no se vea limitado a un solo aspecto concreto.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje implica la evaluación de los propios diseños de los programas o las unidades didácticas. Y es aquí donde creemos que tiene posibilidades nuestra investigación, aunque ya hemos señalado que no negamos los aprendizajes del alumnado, sin embargo, no vamos a establecer pruebas para comprobar sus conocimientos, que correspondería a una evaluación de los aprendizajes, sino a cómo un programa de intervención, en este caso, un programa que se desarrolla en un Módulo Formativo, provoca cambios en las actitudes del alumnado, las cuales, a su vez, están condicionadas y condicionan, los conocimientos.

En la Ley Orgánica de 1990, el proceso de evaluación en los Ciclos Formativos, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se realizará tomando como referencia las capacidades y criterios de evaluación establecidos para cada módulo profesional. Gracias a la evaluación, los profesores y los alumnos pueden utilizar las informaciones obtenidas para orientar el trabajo en el aula y adaptarlo con el fin de lograr una práctica más adecuada. La información que proporciona la evaluación sirve también para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención didáctica y tomar decisiones al

respecto. La aplicación del proceso de evaluación continua del alumnado requiere su asistencia regular a las clases y actividades programadas para los distintos módulos profesionales del ciclo formativo.

Lo que deriva de la evaluación

Y ¿Por qué evaluar?. Entre otras definiciones me quedo con la Kushner (2002:55): “es una valoración de nuestra propia cultura”. Dentro de este apartado, la evaluación tiene distintas funciones, que se suelen resumir en evaluación formativa y evaluación sumativa. La frase de Stake: “When the cook tastes the soup, that’s formative; When the guests taste the soup, that’s summative.”¹. La persona que trata la evaluación formativa concibe la evaluación como un proceso de cambio que contribuye al desarrollo, mientras que el evaluador sumativo comprueba los resultados del programa (Stake, 2006). Podríamos resumir que la evaluación formativa es un presente continuo, mientras que en la evaluación sumativa se habla en pasado.

A su vez, la evaluación formativa puede entenderse de dos formas, evaluación para implementar y evaluación para el progreso. El propósito de la primera es comprobar si el programa se cumple tal y como se había planteado, es una evaluación de progreso; mientras que en el segundo caso es reunir los objetivos del programa según van consiguiéndose. En el fondo, la mayoría de las veces, la evaluación es vista como una forma de poner en entredicho lo que se está desarrollando (Castejón, 2007).

¹ Cuando el cocinero prueba la sopa es evaluación formativa, cuando la prueba el cliente es evaluación sumativa.

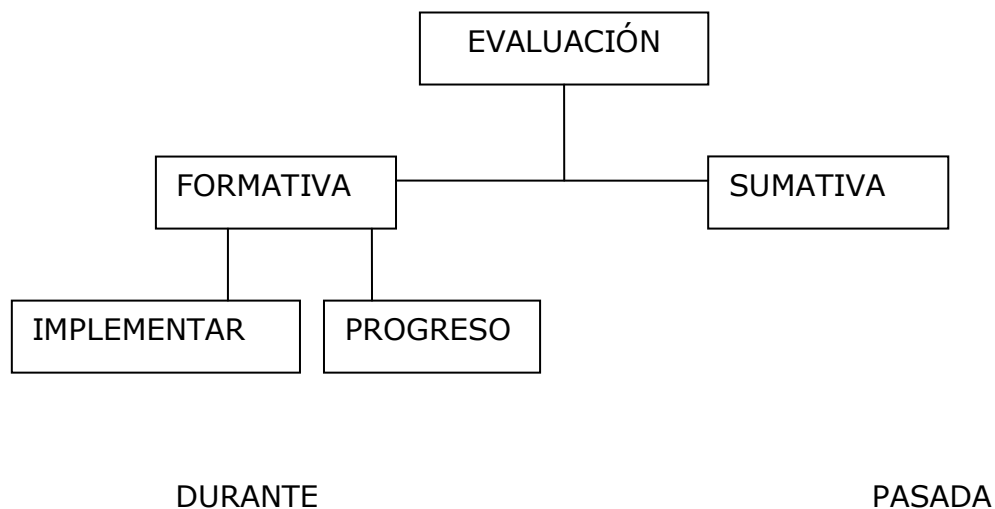


Figura 3: POSIBILIDADES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.

La evaluación en Educación Física debe girar en torno a tres características (López, 1999: 45):

- Una evaluación formativa y útil, al servicio de la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y de las personas directamente implicadas en él (alumnado y profesorado).
- Una evaluación eminentemente cualitativa.
- Una evaluación compartida por profesores y alumnos”.

Para Blázquez (1990), la evaluación en Educación Física, no hace únicamente referencia al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de adquisiciones observables de los alumnos, sino que intervienen otros elementos como son: evaluación del proceso de acción didáctica y evaluación del profesor.

Para mí, la evaluación en Educación Física es una valoración de los objetivos programados y de los resultados obtenidos, en definitiva una valoración del resultado de los logros conseguidos por nuestros alumnos y por el profesor, teniendo en cuenta el qué, cómo, cuándo y para qué evaluar. Ver si se han alcanzado los objetivos y se han producido efectos.

“En realidad, la evaluación no es ni más ni menos que una etapa más del proceso de intervención realizada con el fin de tomar decisiones recicladas” (Fernández-Ballesteros, 1996:49).

Y en definitiva, ¿Cómo evaluar?, en Educación Física, en muchas ocasiones, se ha puesto el énfasis en el producto final, en el resultado, y no en el proceso, cayendo en la valoración cuantitativa. El currículo

de Educación Física precisa una evaluación que no debe limitarse a las estrategias cuantitativas de las pruebas de aptitud física o de habilidad, incluyendo técnicas de observación, valorando las actitudes, incluyendo contenidos de tipo conceptual, etc.

2.3.1. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA²

Para hablar de la evaluación de un programa, primero debemos aclarar que se entiende por programa. El programa es algo que se planifica para desarrollarse después. Constituye un conjunto de acciones (recursos humanos, materiales, etc.), con un determinado propósito.

Según Castejón, (1996:18): "Proceso racional, prefijado de antemano, en el que se suceden las operaciones más o menos detalladas hasta un final previsto". Para Fink (cit. por Fernández Ballesteros, 1996:23) un programa de intervención es considerado como "los sistemáticos esfuerzos realizados para lograr objetivos preplanificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica".

Para Pérez Juste (2006), un programa es un documento técnico, elaborado por personas donde se expone un plan de actuación y acción que requiere una exposición de las metas, los medios para conseguirlas, su aplicación, control y evaluación. Es decir, el autor establece una distinción del programa en tanto en cuanto es un documento escrito, y no sólo una idea o una previsión. Este concepto de escrito lleva consigo no solo ideas, también es taxativo.

El mismo autor señala la diversidad de programas, y por tanto, las posibilidades evaluativas que se derivan en cada uno de ellos. Dependiendo de la amplitud y del tipo de metas, así se podrá decidir el tipo de evaluabilidad y evaluación que se puede implementar.

Los programas reglados, aquellos que se encuentran en la educación formal, tienen de partida, unas disposiciones de evaluabilidad definidas por las instituciones que los proponen. Es decir,

² No pretendo definir más términos de los precisos en este trabajo, pues correspondería a otro distinto, así que uso el de evaluación de programa y no el de investigación evaluativa, que han sido tratados en otros casos (Martínez Alvira, 2002; Shaw, 2003; Castejón, 2007).

los programas educativos tienen esa componente evaluativo, que se suele derivar a las instituciones que se encargan de este trabajo (<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>)³. Pero evaluación y programación son dos procesos interrelacionados (Martínez Alvira, 2002) y que no pueden entenderse como aspectos que siguen procesos distintos, sino adosados.

En la elaboración de un programa se plasman tanto los objetivos y metas que se quieren conseguir, como el desarrollo de la metodología a emplear y la evaluación que se hará para conocer los efectos del programa, que podrá ser formativa o sumativa. La evaluación formativa o continua, se realiza durante la aplicación del programa, teniendo como objetivo la mejora y perfeccionamiento del programa, y la evaluación sumativa o final, valorará los resultados, tanto para la mejora del programa como para su contabilidad y justificación. También en la elaboración del programa podemos encontrar distintos proyectos, que se encuentran o deberían encontrarse coordinados dentro del programa.

La evaluabilidad es un requisito que debe reunir cualquier programa que vaya a ser evaluado posteriormente.

“Por evaluabilidad del programa se entiende la cualidad de ser evaluable, esto es, el hecho de que el programa mismo contenga o no, y en el grado y calidad adecuados, la información básica para poder ser evaluado según la concepción que de tal concepto se posea por parte del evaluador” (Pérez Juste, 1995).

Es decir, el autor señala la necesidad de ciertos requisitos para que el programa pueda ser evaluado, y así ha sido señalado por García Llamas (1995:48), cuando diferencia entre la evaluación del programa en sí mismo, tal y como plantea Pérez Juste, un segundo momento que sería la puesta en marcha del programa, donde se incluye la evaluación del proceso y formativa (señala el autor a Scriven), y la evaluación por los logros alcanzados, es decir, el producto, que son

³ En esta misma página web se expone un breve recorrido por la institución ministerial que ha desarrollado estudios de evaluación institucional: 1990: se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (art. 62, LOGSE) . 1993: se regulan las funciones y estructura del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (Real Decreto 928/1993, de 18 de junio). 2002: pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación). 2006: recibe el nombre actual, Instituto de Evaluación, y se establecen sus funciones. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Página web visitada en diciembre de 2007.

necesarias para comprobar si el programa se mantiene, cambiar o desaparece.

Para realizar una evaluación hay tres aspectos que deben tenerse en cuenta: los participantes en el programa, los evaluadores y la entidad que patrocina la evaluación (Castejón, 2007).

La evaluación de programas supone por un lado un recurso para la mejora de las acciones que se planifican, y una metodología científica aplicada para poder emitir juicios sobre un determinado objeto (Fernández Ballesteros, 1996).

La primera revisión histórica fue realizada por Stufflebeam y Shinkfield (1987) que recogen los siguientes modelos de evaluación:

- Evaluación orientada hacia los objetivos de Tyler.
- El método científico de la evaluación de Sulman.
- La planificación evaluativa de Cronbach.
- La evaluación orientada al perfeccionamiento de Stufflebeam.
- El método evaluativo centrado en el cliente de Stake.
- Un modelo contrapuesto de evaluación de Owens y Wolf.
- Evaluación iluminativa, modelo holístico de Parlett y Hamilton.
- Evaluación orientada hacia el consumidor de Scriven.

Un planteamiento más reciente se refiere a la distinción entre “valoración descriptiva” y “valoración prescriptiva” (Shadish cit. por House y Howe, 2001:74) en la que los evaluadores presentan sus propias posturas de valor. McDonald, (cit. por Kushner 2002:28) afirmaba que la evaluación debería tomar “la experiencia de los participantes en el programa como foco central de la investigación”. La evaluación según Patton, (cit. por Kushner, 2002:55) tiene que ocuparse del “uso pretendido por los usuarios pretendidos”.

Para Scriven (cit. por Kushner, 2002:55), la evaluación está para “determinar el mérito o el valor de un programa”. Esta misma idea contrasta con la de Pérez Juste (2006:32), cuando señala que:

“La evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente

diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”.

Comprobamos en esta última definición una posibilidad de aplicarse no sólo a los programas, es decir, podría dirigirse a los aprendizajes del alumnado, y además, encontramos un aspecto a resaltar, y es la idea de una aplicación técnica que se aleja de las ideas de Kushner (2002), o Shaw (2003), mucho más cercanas a planteamientos abiertos y artísticos, pero no por ello, rigurosos y sistemáticos. Y para Weiss (cit. por Kushner, 2002:55), “ayudar a que los programas funcionen mejor”. Pero hay que tener en cuenta “saber por qué se desea hacer evaluación antes de poder saber cómo hacerla” Kushner (2002:94-95).

La evaluación de programas, se extiende a multitud de facetas que tienen como finalidad, producir efectos o resultados sociales, como la calidad de vida, el bienestar social, la asistencia sanitaria, la educación, etc.

A este último apartado aludido, el de los programas educativos, es en el que me centraré a lo largo de mi investigación. Los estudios sobre evaluación de programas educativos tienen su origen hacia mitad del siglo XX. Es cuando se tiene conciencia de que las decisiones educativas sobre los individuos deben asentarse en datos objetivos. Pero es en los años 30 donde se habla de evaluación de programas educativos. Tyler (1942), es el primero que empieza a tratar la evaluación de programas como un conjunto organizado de acciones evaluativas para formular juicios de valor acerca de un programa, y sobre la toma de decisiones sobre los cambios necesarios para la mejora. Sin embargo, el enfoque de Tyler era técnico, de forma que se evaluaba estrictamente la consecución de objetivos.

Podemos ver ahora en qué consiste la evaluación de programas. Para Castejón (2007:28):

“La evaluación de programas es una implicación ética con la que diseñamos una serie de procedimientos que se utilizan en un proceso con el que conseguir información que nos ayudará a analizar, elaborar y tomar decisiones basadas en un conjunto de criterios ideológicos, críticos, con características objetivas y subjetivas que nos permitan ayudar a todas las personas que se

encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje a ser mejores personas para desarrollar su actividad en la sociedad”.

Un programa debe ser evaluado de forma amplia, y debe abarcar tanto el análisis del proceso como el del producto. Un programa educativo va a tener unos objetivos, una metodología, unos contenidos y una evaluación; la evaluación debe dar cuenta del éxito o no de todas las fases (iniciales y de proceso), y hallar las razones de esos logros. También hay que considerar que la evaluación tiene diferentes momentos: evaluación-diagnóstico (su intención inicial), evaluación del proceso (cuando el programa se está desarrollando), y evaluación de los resultados (del producto final) (Castejón, 2007).

De La Orden (cit. por Castejón y Perona, 2000:372) define la evaluación de programas como “el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo”. Alvira Martín (cit, por García Llamas, 1995:45), la define como “la acumulación de información sobre una intervención, programa o sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias”. Para Patton (cit, por García Llamas, 1995:46), “el propósito de la investigación evaluativa es informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales”.

Una definición clásica de evaluación de programa es la de Tyler (cit, por García Llamas, 1995:46), quien la define como: “el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos habían sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza”.

Weis (cit, por García Llamas, 1995:46), nos dice que es: “medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones sobre el programa y para mejorar la programación futura”.

Stufflebeam (cit, por García Llamas, 1995:46), dice que:

“La evaluación de programas es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

Rossi y Freeman (cit, por García Llamas, 1995:47), la definen como:

“La aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social en la valoración de la conceptualización y diseño de un programa, de la implementación y de la utilidad de los programas de intervención social”.

Rivilla y Villar (1995:25), señalan:

“La evaluación de programas es una exigencia ineludible en esa búsqueda progresiva y permanente de una mejor educación. Esta necesidad es, si cabe, aún más imperiosa a partir de la mayor autonomía que en el diseño de proyectos y programas curriculares tienen las instituciones educativas y los profesores en su conjunto”.

Pérez Juste (cit, por García Llamas, 1995:47), ofrece una definición muy completa, afirmando que consiste en:

“Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

Para Kushner (2002:58), “La evaluación educativa es la evaluación de los programas educativos, pero también es un instrumento en sí mismo”.

Kushner (2002:28), también nos indica que “lo que le ha faltado con frecuencia en la evaluación de programas ha sido la voz del participante en el programa (...)” y señala que los programas funcionan debido a sus participantes para dar sentido a los datos. Para este autor la evaluación de programas plantea alternativas para hablar sobre la sociedad y sus propósitos.

Por lo tanto, la evaluación de programas tiene como objetivo principal, el tomar decisiones en torno a una determinada intervención, y puede tener una finalidad comparativa, con respecto a otros programas, una finalidad valorativa, respecto a la importancia del propio programa, una finalidad en cuanto a la calidad de programa, es decir su eficacia y eficiencia, una finalidad racional, etc. Y las funciones de una evaluación de programas, dependerán del momento y las pretensiones. El hacer una evaluación del programa antes de que se

ponga en práctica, servirá para diagnosticar como va a influir en una determinada población. El realizar la evaluación del programa mientras está en funcionamiento, dará la oportunidad de comprobar si su utilización sigue las pautas pretendidas. Al realizar la evaluación del programa al final del mismo, comprobaremos que los resultados conseguidos eran a los que se aspiraba o hubiera alguna desviación, en definitiva, una evaluación inicial, una evaluación formativa o continua, una evaluación final o sumativa, etc. (Castejón, 2007).

Los usos de la evaluación diferencian implicaciones a corto y largo plazo, que a su vez, tienen que ver con los objetivos. En el siguiente cuadro, extraído de Shaw (2003:140), podemos ver las diferencias:

| Modelo de uso | Objetivo de la evaluación | Base de la evaluación | Vínculos disciplinares | Espacio de tiempo para la acción |
|----------------|---|--|---|----------------------------------|
| De Ilustración | Evaluación de políticas Desarrollo de programas Evaluación de defensa | Enseñanza superior | Vínculos disciplinares más fuertes Dedicación a la teorización | A más largo plazo |
| Instrumental | Evaluación de proyectos Estudios de viabilidad de programas Evaluación de profesionales | Evaluación desde dentro patrocinada por la propia organización Autoevaluación | Teorización limitada de las ciencias sociales | Aplicación inmediata |

Tabla 2: MODELOS DE EVALUACIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN SEGÚN SHAW (2003: 140).

En mi caso, conocer el posible cambio de actitudes que se produce tras la intervención de un Programa de ADIS, me lleva primeramente al *por qué* antes de al *cómo*.

Representativa es una cita de House y Howe (2001:184):

“La evaluación es tan buena o tan mala como lo sea el marco axiológico de referencia en el que se encuadre, del mismo modo que será tan buena o tan mala como la metodología de investigación que utilice”.

El programa de la asignatura sobre discapacidad que he evaluado, está compuesto por todos esos elementos mencionados de un programa educativo. El programa que llevaba cada centro (Anexo 1), y que se ha ido desarrollando a lo largo del curso 2005/2006 para futuros animadores deportivos, tenía planteados unos objetivos, unos contenidos, una metodología y evaluación muy similares, que se recogerán claramente en la toma de datos de la investigación. Con este estudio, la evaluación del programa aportará la información necesaria para conocer su incidencia en el alumnado, y para tratar de mejorarlo.

El plantear una evaluación de un programa, puede que no sea novedoso, pero creo que el tema de las actitudes de los alumnos no ha sido objeto de muchos estudios, pero estoy con Kushner (2002:198):

“La afirmación de la novedad es compleja y debe ser puesta en duda cuidadosamente, pues hay acontecimientos que son nuevos para algunos y no para otros, igual que hay muchas razones para montar o unirse a una innovación que puede tener que ver con cualquier cosa menos con la novedad”.

Para finalizar este apartado, mencionar por ejemplo, que en la educación secundaria obligatoria, existen programas que integran medidas extraordinarias de atención a la diversidad. En las diferentes Comunidades Autónomas, aplicando la LOE, 2/2006, de 3 de mayo, existen Programas de diversificación curricular (PDC), para personas con dificultades de aprendizaje, Programas para alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), asociadas a condiciones personales de discapacidad física, intelectual, sensorial o trastornos graves del desarrollo; Programas para el alumnado con necesidades de comprensión educativa (ANCE), para personas con desfase curricular, debido a su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social, y Programas de garantía social, para los alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO, Díez (2007).

CAPÍTULO 3: FUNDAMENTO METODOLÓGICO

GUIÓN DEL CAPÍTULO:

3.1. INTRODUCCIÓN.

3.2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

3.3. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO.

3.4. LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

3.5. LOS DIARIOS.

3.6. LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS.

3.1. INTRODUCCIÓN

Desde hace mucho tiempo el ser humano se ha preocupado por conocer la realidad social en la que vive, a través de técnicas de análisis que le han acercado a ella. "El análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla" (Pérez Serrano, 2001:15). Por lo que el análisis de la realidad implica un proceso metodológico que es preciso conocer. La investigación ha de ser una actividad sistemática y planificada. Para ello es necesario elegir el paradigma de investigación más adecuado para cada caso.

Si bien se puede hacer bajo un modelo o paradigma racionalista-cuantitativo, o bien, bajo un modelo o enfoque naturista o cualitativo, el sentido común determina que una combinación de los dos métodos es la mejor manera de poder analizar y mejorar la realidad.

Según Alvira (2002), un paradigma de investigación es un conjunto de creencias y actitudes, en una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica específicamente una metodología determinada.

Kuhn (cit. Shulman, 1989:13), define el término paradigma como "un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual".

En la actualidad los diseños de investigación se elaboran desde dos paradigmas fundamentales (Pérez Serrano, 1990:17):

"Paradigma/modelo "racionalista" o cuantitativo.

Paradigma/modelo "naturalista" o cualitativo".

En la tabla 3, que señala Merriam (cit. por Pérez Serrano, 2001:54) es muy explicativo a la hora de comparar los dos tipos de investigaciones:

| Punto de comparación | Investigación cualitativa | Investigación cuantitativa |
|------------------------------|---|---|
| Foco de la investigación | Cualidad (naturaleza, esencia) | Cantidad (cuánto) |
| Raíces filosóficas | La fenomenología | El positivismo |
| Conceptos asociados | Trabajo de campo, etnografía, naturalista | Experimental, empírica, estadística |
| Objetivo de la investigación | Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis | Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis |
| Características del diseño | Flexible, envolventes, emergente | Predeterminado, estructurado |
| Marco o escenario | Natural, familiar | Desconocido, artificial |
| Muestra | Pequeña, no aleatoria, teórica | Grande, aleatoria, representativa |
| Recogida de datos | El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones | Instrumentos inanimados (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores) |
| Modalidad de análisis | Inductivo (por el investigador) | Deductivo (por métodos estadísticos) |
| Hallazgos | Comprehensivos, holísticos, expansivos | Precisos, limitados, reduccionistas |

Tabla 3: COMPARATIVA DE LOS DOS MODELOS DE INVESTIGACIÓN.

La metodología cualitativa a diferencia de la cuantitativa, no comienza con una hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. Realiza una observación participante en contacto directo con la realidad, elaborando categorías de análisis.

“No se trata de aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo que requieran el objetivo de estudio y las demandas de la realidad” (Pérez Serrano, 2001:50-51).

Flick (2004:18), nos habla también de las diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa, y dibuja en un cuadro los rasgos esenciales de la investigación cualitativa:

“Conveniencia de los métodos y las teorías. Perspectiva de los participantes y su diversidad. Capacidad de reflexión del investigador y la investigación. Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa”.

Hace gran hincapié en el papel tan importante que juega el investigador en el proceso de acción, a diferencia de la investigación cuantitativa. En este caso, el objeto de estudio de mi investigación es el factor determinante para la elección del método. La opción de un paradigma determinado no es exclusiva del método de investigación elegido; se pueden complementar más que contradecirse. Los métodos cualitativos y cuantitativos pueden aplicarse conjuntamente, según las exigencias de la situación investigadora (Pérez Serrano, 2001).

Pero según Alvira, (cit. por Pérez Serrano, 2001) existe una polémica entre los dos métodos, porque se identifica cada método con un paradigma distinto y opuesto, se afirma la radical oposición entre ambos paradigmas y se oculta la posibilidad de utilización conjunta de los dos métodos. Se puede elegir el método sin considerar el paradigma como determinante de su elección (Pérez Serrano, 2001). El paradigma que se adopte va a condicionar los procedimientos de estudio que se van a seguir en la investigación (Pérez Serrano, 2001).

Con la metodología se conseguirá llevar a cabo un orden y una forma sistemática de llevar a cabo la investigación. Según nuestros propósitos se utilizará una u otra metodología. Para entender bien los aspectos esenciales de la metodología, hay que tener claros los conceptos que la conforman, es decir, el método y la técnica. Según Pérez-Serrano (2001:18):

“Por método entenderemos el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad. El término técnica hace referencia al conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte”.

Un aspecto muy importante en la investigación cualitativa, es la forma de tratar las consideraciones previas y los resultados, en forma de escritos, aspectos que no se entenderían si no se tuviera plena dedicación y una reflexión escrita.

La escritura será relevante en la investigación cualitativa, según Flick (2004:254), en tres aspectos:

“Para presentar los hallazgos de un proyecto; como punto de partida para evaluar las actuaciones que conducen a ellos, y así a los resultados mismos, y finalmente como punto de salida para las consideraciones reflexivas sobre el estado global de la investigación en conjunto”.

Mi investigación se encamina más por los planteamientos cualitativos, porque el trabajo de campo realizado ha exigido unas técnicas e instrumentos determinados, a los que me referiré más adelante, que han permitido profundizar mejor en la adquisición de información acerca de las actitudes sobre discapacidad.

3.2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como ya adelanté en la introducción de este capítulo, la investigación cualitativa tiene gran relevancia en el estudio de las relaciones sociales (Wittrock, 1989b). Según Flick, 2004, los rasgos esenciales de la investigación cualitativa pasan por una elección correcta de métodos y teorías, del análisis de diferentes perspectivas de los participantes, de la capacidad de reflexión del investigador y de la variedad de enfoques y métodos.

La investigación cualitativa son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando además las experiencias, actitudes, creencias y pensamientos reflexivos.

Según Pérez Serrano (2001:46), la investigación cualitativa: “Se considera como un proceso adictivo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio”.

El sentido del análisis de datos de la investigación cualitativa consiste en “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar” la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 2002:102). A través de dicho análisis se pretende reducir los datos de la investigación con el fin de expresarlos numérica y gráficamente.

En la investigación cualitativa, tanto la recogida de datos como su análisis van juntos. El proceso de análisis es sistemático y

ordenado. Busca tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográfico. Los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes. La reducción de datos no se realiza en un momento concreto, sino a lo largo de todo el proceso. (Pérez Serrano, 2002).

Taylor y Bogdam, (cit. por Pérez Serrano, 2001:20 y por Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, 1996:33), la definen en una serie de puntos:

- “La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores siguen un modelo flexible.
- En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez.
- Para el investigador cualitativo, todas la perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos utilizados para estudiar a las personas, necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar

lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre datos y lo que la gente realmente dice y hace.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte. Los métodos sirven al investigador, no es el investigador esclavo de un procedimiento”.

La metodología cualitativa se caracteriza principalmente, según Guba y Lincoln, (cit. por Moreno, 2001:234) por:

- “La visión holística de la realidad, (Janesick, 1994). Analizada en situaciones naturales, (Colás, 1992b).
- El objetivo científico que persigue de forma prioritaria es la comprensión de los fenómenos estudiados, indagando y profundizando en ellos.
- Entre el investigador y el objeto de investigación existe interrelación e influencia mutua.
- Pretende desarrollar el cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales, no tendiendo a la búsqueda a la búsqueda de abstracciones universales.
- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo, hacen posible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.”.

Según Patton, (cit. por López-Barajas, 1995:15) Los datos cualitativos consisten en:

“Un detallado de descripciones de situaciones, eventos, gente, interacciones y conductas observadas; anotaciones directas

desde la gente, desde sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; y documentos, correspondencia, grabaciones y casos históricos”.

Los llamados datos cualitativos se consideran representados por palabras o imágenes (López-Barajas, 1995). El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas (Stake, 1998). Y para Pérez Serrano (2001), busca identificar y dar a conocer información sustantiva y cualitativa en profundidad, llevándose a cabo por procedimientos abiertos para la recogida y análisis de datos.

La investigación cualitativa podría entenderse como:

“Una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (cit. por Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, 1996:34).

Como factores a tener en cuenta en la investigación cualitativa, Montero dice, (cit. por Pérez Serrano, 2001) está el tipo de preguntas que se plantean en la investigación, el uso del contexto natural, la observación participante, las comparaciones y contrastes que se efectúan, la inclusión de los factores “etic” y “emic” y el concepto de cultura.

La investigación de carácter cualitativo es muy amplia; existen una gran variedad de métodos y corrientes, entre las que se encuentran: la investigación-acción, antropología cognitiva, análisis de contenido, investigación descriptiva, análisis del discurso, evaluación interpretativa, etnografía educativa, el estudio de casos, los grupos de discusión, diarios, etc., (Pérez Serrano, 2001).

Dentro de las técnicas cualitativas de investigación están la observación externa o no participante y la observación interna o participante. Mi caso se trata de una observación no participante y directa, donde sí he tenido contacto con los seis centros que he investigado, de una manera directa, y que se ha fundamentado en los diarios y los grupos de discusión.

En la observación participante el observador participa en la vida del grupo que estudia, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su

presencia no interfiera el curso natural de los acontecimientos (Pérez Serrano, 2002).

La investigación cualitativa está constantemente en un proceso continuo de proliferación con nuevos enfoques y métodos (Flick, 2004). Los métodos cualitativos no son independientes del proceso de investigación y el problema de estudio. Como dice Flick, están inmersos en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva de proceso.

Mi estudio está vinculado al paradigma cualitativo, debido a que los intereses y propósitos me han llevado a la utilización de esa concreta metodología, que era la más adecuada para poder analizar más con detenimiento la realidad social de las actitudes y la discapacidad. Se trata de la evaluación de un programa de Actividades Físicas; un módulo que supone un curso escolar y que ha sido objeto a través de esta investigación de su evaluación, impartido en diferentes centros de enseñanza, lo que supone, a su vez, un estudio comparativo.

El paradigma cualitativo que voy a seguir en esta investigación, determina los instrumentos que yo utilizo para la recogida de datos. A través de los diarios de los alumnos y de los profesores, y de los grupos de discusión de los alumnos, recojo una serie de datos de gran riqueza interpretativa, que apoyado en las grabaciones de vídeos y fotografías se plasma en toda su esencia el sentido de la valoración de las actitudes que se pretende observar.

Como se verá a lo largo de esta investigación, las diferentes técnicas cualitativas que utilizo para recoger los datos y analizarlos, me ayudarán a reconstruir una teoría subjetiva, a través, por ejemplo, del análisis de los diferentes grupos de discusión, que me servirá para estudiar cómo se moviliza esa teoría subjetiva (Flick, 2004).

A través de la comparación de los resultados obtenidos de las diferentes técnicas utilizadas, se podrá ir uno dando cuenta de cómo se manifiestan las actitudes de los alumnos.

Yo me considero una parte muy activa de ese proceso. En el desarrollo de esta investigación he estado inmerso en todo momento como parte implicada. Desde la decisión de ahondar en la problemática

que se trata, llevando esa inquietud a más profesionales de la enseñanza e implicando a diversos colectivos de alumnos, pasando por la elección de los instrumentos que se emplean, hasta desarrollando actividades con diferentes colectivos de personas con discapacidad.

Los procedimientos que he seleccionado para recoger e interpretar los datos y para evaluar y presentar los resultados, van por la línea cualitativa, porque es la que me permite profundizar de una manera muy personal y muy rica en la obtención de datos, que de otra forma serían insuficientes con otros procedimientos.

En el diseño de mi investigación no utilicé elementos cuantitativos, porque una vez revisados estos, no se amoldaban al estudio que iba a realizar. En un principio, tras la experiencia de los dos años de formación en el doctorado, las investigaciones que fui llevando a cabo me fueron dando pautas para en un futuro poder plantearme la idea de un cuestionario, una vez recabadas las ideas en forma de categorías y cuestiones que pude ir aclarando conforme los alumnos escribían en sus diarios y en los análisis de los grupos de discusión. Revisados diversos cuestionarios sobre actitudes, no se centraban en el objeto de mi estudio, por lo que para esta investigación utilicé instrumentos como los diarios, grupos de discusión y grabaciones de vídeos y fotografías que me aportaban datos mucho más ricos e interesantes, de los que más adelante hablaré.

En la investigación que llevo a cabo se plantearán varias preguntas, del tipo ¿Son importantes las experiencias anteriores a la hora de analizar las actitudes frente a la discapacidad? ¿De qué manera pueden incidir? ¿Hasta qué punto son susceptibles de cambio las actitudes en este tema? ¿Se tiene ya una predisposición de algún tipo si hay posibilidad de trabajar con personas discapacitadas? etc. Preguntas que se pueden responder o comprender mejor desde el paradigma cualitativo, ya que éste estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes (Flick, 2004).

Uno de los aspectos más relevantes en la investigación cualitativa, es el manejo de la triangulación, que permite mejorar la validez y fiabilidad del estudio. Este término se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio y otros fenómenos

La triangulación permitirá que los diferentes métodos utilizados puedan comprender mejor el objeto de estudio. La triangulación de perspectivas aumenta la atención hacia el fenómeno que se estudia, reconstruyendo los puntos de vista de los participantes para después analizar las situaciones compartidas en las interacciones. La triangulación no es tan solo una estrategia para validar resultados y procedimientos, sino que es una alternativa a la validación que aumenta el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas.

Denzin, (en Flick, 2004) distingue cuatro tipos de triangulación. La triangulación de datos, refiriéndose a la utilización de diferentes fuentes de datos, donde se propone estudiar los fenómenos en distintas fechas y lugares y por diferentes personas. La triangulación del investigador, donde se emplean diferentes observadores para minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona. La triangulación de la teoría, acercándose a los datos con varias perspectivas e hipótesis en mente y finalmente la triangulación metodológica, combinando varios métodos y subescalas diferentes.

Aunque la triangulación surgió como una estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales, el enfoque ha ido cambiando, según Flick, cada vez más hacia un enriquecimiento y perfeccionamiento del conocimiento, así Denzin (en Flick, 2004), pone de relieve que ahora la "triangulación de método, investigador, teoría y datos sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría".

La triangulación que yo pretendo es de técnicas de análisis de contenido, diarios y grupos de discusión.

3.3. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DE CONTENIDO?

El análisis de contenido es una técnica que ofrece la manera de analizar y cuantificar los materiales de la comunicación (Pérez Serrano, 2001). Esta técnica como apunta Pérez Serrano (2003), está inmersa tanto en el campo cuantitativo como cualitativo.

Según Hernández, (2001:138):

“El análisis de contenido es una técnica de análisis de información, previamente recogida, que debe utilizarse no sólo en relación a la entrevista abierta sino también con los grupos de discusión, informaciones de analizadores sociales, observación participante y, en general, todos aquellos procedimientos de recogida de información que utilicen como dato de investigación o evaluación el discurso de un individuo o grupo de individuos y el contexto en el cual se produce”.

El análisis de los datos es una de las fases más atractivas del proceso de investigación; según Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez (1996: 197):

“Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas (...)”.

Es el momento en que el investigador está más cerca de acceder a los resultados y conclusiones de su estudio.

Pérez Serrano, (2002:133) considera a este tipo de análisis: “Un instrumento de respuesta a la curiosidad del hombre por descubrir la estructura interna de la información (...)”.

Muñoz Carrión, en la presentación del libro de Bardin (1986), lo define como la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que dan sentido al relato comunicativo, donde se trata de interpretar todo aquello que se ha entresacado en la toma de datos.

Bardin, (1986:7) da una definición más exacta del análisis de contenido: “Un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados”.

Pero como señala este autor, tiene que estar basada en técnicas de validación. Para Allport, (cit. por Pérez Serrano, 2002:134): "Es un método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa a fin de medir variables". Para Fox, (cit. por Pérez Serrano, 2002:134): "Un procedimiento para la categorización de datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación".

También hay que tener en cuenta lo que nos dice Pérez Serrano, (2002:145): "No puede olvidarse que el análisis de contenido es sólo un instrumento, un medio al servicio de la investigación, nunca un fin en sí mismo" Esta autora hace también hincapié en que la cuantificación de las categorías facilitará el análisis de los datos que se vayan obteniendo.

¿PARA QUÉ SIRVE EL ANÁLISIS DE CONTENIDO?

Bardin, (1986:21) aclara que con el análisis de contenido: "Se quiere comprender más allá de sus primeras significaciones (...)" y que el análisis de contenido tiene los siguientes objetivos:

- "La superación de la incertidumbre: ¿Eso que creo ver en el mensaje está contenido en él? ¿y esta "visión", completamente personal, puede ser compartida por otros? (...).
- El enriquecimiento de la lectura. Si ya resulta fecunda una mirada inmediata, espontánea, ¿no puede aumentar la productividad y la pertinencia una lectura atenta? (...)"

Y como describe Henry y Moscovici, (cit. por Bardin, 1986:24): "Todo lo que se dice o escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido".

Esta categorización de los datos debe seguir un método coherente, y como ya señalara Berelson, (cit. por Bardin, 1986:27), hay que hablar de "categorías" para articular la comunicación y que tenga una buena "descomposición de la comunicación". Nos habla de que las categorías deben ser homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y adecuadas. El procedimiento como nos señala Bardin

(1986), es cierto que es muy laborioso y lleva mucho tiempo. Todo va a depender de lo que se quiera buscar Bardin, (1986), y puede ser diferente de lo que nos podamos encontrar; por eso es muy importante elegir bien los criterios de distribución.

Una vez que se conoce lo que indican los datos, según Krippendorff, (cit. por Pérez Serrano, 2002:152-153), se procedería a: "Resumir y representar los datos para su mejor comprensión e interpretación (...). Descubrir en el interior de los datos las relaciones que el "ojo ingenuo" no podría discernir con facilidad, así como verificar la hipótesis. Relacionar los datos obtenidos (...)".

Y como señalan Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez (1996:204-205):

"Un primer tipo de tareas que deberá afrontar para el tratamiento de esa información consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable".

Lo que se pretende realizar con el análisis, es afirmar las hipótesis del estudio, aún de forma provisional, pero buscando ya una relación con el objeto de estudio. La fase de análisis será "la administración sistemática de las decisiones tomadas" si se hizo un buen preanálisis, (Bardin, 1986:76).

EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN MI ESTUDIO

El análisis de contenido que he realizado ha sido a través de diferentes instrumentos como son los diarios, grupos de discusión y las imágenes tomadas en forma de vídeos y fotografías de los que hablaré más adelante. Para categorizar todos los diarios analizados, no bastó una lectura rápida, sino que a fuerza de leerlos una y otra vez fueron apareciendo las categorías señaladas en el análisis de los datos que se puede apreciar más adelante. "Hay que releer el material, alternar relectura e interpretaciones, desconfiar de la evidencia" (Bardin, 1986:88).

En mi investigación, el tratamiento de los datos a través de la categorización ha ido ofreciéndome una segunda lectura que a priori no había observado. La elección de las categorías de los diarios, se ha ido agrupando buscando elementos comunes que tuviesen

significación. En la investigación cualitativa que he llevado a cabo, ha sido muy importante el “procedimiento más intuitivo” (Bardin, 1986:87), que se adaptase a aspectos “no previstos” como han sido los análisis de los diarios en relación a las situaciones vivenciadas a lo largo del curso.

¿CÓMO SE UTILIZA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS?

En la evaluación de programas, el análisis de contenido es muy útil para describir los resultados de una interacción comunicativa, cuyos objetivos son por un lado la descripción textual del discurso, y la indagación sobre las relaciones entre el discurso y las realidades por otro (Hernández López, 2001).

En el análisis de contenido del discurso, hay que dar sentido a los datos cualitativos, reduciendo las notas de campo, las descripciones, etc. En unidades significativas y manejables (Pérez Yuste, 1995). Las transcripciones de las grabaciones y la categorización de los diarios de alumnos y profesores han supuesto una parte sustancial de las evidencias recopiladas para describir y analizar el proceso de formación desarrollado. Hay que establecer diferentes tipos de códigos en función de la intención del investigador al asignarlos, estableciendo códigos descriptivos, interpretativos, explicativos

3.4. LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

¿QUÉ ES UN GRUPO DE DISCUSIÓN?

Es una técnica eminentemente cualitativa. Para Gil Flores (1992-93:199-200) los grupos de discusión:

“Constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que ha sido ampliamente utilizada en diferentes campos de la investigación sociológica y cuyas posibilidades en el ámbito educativo comienzan a ser consideradas por los investigadores”.

Y la definición que da al respecto es:

“Técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que

son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”.

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de carácter cualitativo que posibilita una buena fuente de adquisición de percepciones, actitudes, opiniones, sentimientos o conductas de los sujetos con relación a un determinado tema en estudio (Gil Flores, 1992-93). Para Fernández Enguita y Álvarez Rojo (cit. por Gil Flores, 1992-93) los grupos de discusión son más utilizados en el ámbito de la sociología, pero también se empiezan a incluir en el de la investigación educativa.

¿PARA QUÉ SIRVEN?

Mediante esta técnica se pretende llegar al establecimiento de consensos entre los miembros del grupo acerca de temas diversos. Como señala Krueger (1991:28): “El objeto del grupo de discusión es provocar autoconfesiones en los participantes”.

Krueger (1991), nos habla de la necesidad de las entrevistas grupales como estrategias importantes para la recogida de información; estrategias que le dieran un papel más relevante al entrevistado; pero han estado postergados, sobre todo los grupos de discusión, en beneficio de los métodos cuantitativos.

¿CÓMO SE UTILIZAN?

Orientados por el moderador, relativamente experimentado, con un pequeño grupo, en torno a las cinco o diez personas, cuyos componentes han sido seleccionados de forma anónima, de acuerdo con las características sociales determinadas, pero sin ninguna relación entre sí, va elaborando con la mayor libertad posible su propio discurso sobre el objeto de estudio. Mediante esta técnica se aspira a reproducir el discurso ideológico cotidiano sobre la realidad social representada por los sujetos reunidos, sobre sus creencias y expectativas y la proyección de sus deseos conscientes o inconscientes.

El contacto con los miembros del grupo ha de ser lo más cuidadoso posible. El individuo seleccionado ha de saber lo menos

posible de la investigación sus objetivos, con el fin de que no adquiriera opiniones o posturas de ante mano.

Según Krueger (1991:34): "Hay que guardar muchas precauciones al conducir grupos de discusión en el seno de una organización, especialmente con personas que tienen contactos regulares entre sí". Una sala lo menos ruidosa posible (Gil Flores, 1992-93), alrededor de una mesa, donde estando en círculo se puedan ver todos al mismo tiempo.

Que sea un sitio agradable y sin ruido, que los asientos no determinen ninguna preeminencia en las condiciones del diálogo. Que el local esté separado del contexto real de la vida de los participantes Como señala Ibáñez (2000:291): "El preceptor no participa en la discusión, trabaja sobre ella: mientras dura, catalizando la producción del discurso del grupo (...)".

Para Krueger (1991:35): "El investigador cumple varias funciones en el grupo de discusión: modera, escucha, observa y eventualmente analiza usando un proceso inductivo". Se puede utilizar un pequeño guión con algunas anotaciones y tratar de que la discusión sea fluida y no se dirija a aspectos externos al tema, reconduciendo y utilizando estrategias como el tratamiento de los silencios (Gil Flores, 1992-93).

El moderador no debe hablar previamente a la reunión con los participantes. Una persona ajena puede esperar a que lleguen todos en una habitación diferente a donde se ha de realizar la reunión. El moderador no ocupará ningún puesto preeminente.

En el centro de la mesa se colocará el magnetófono, que grabará toda la reunión. Una vez encendido éste, el moderador comenzará por agradecer la presencia de las personas asistentes. De forma breve explicará los objetivos de la investigación, y el objetivo particular, introduciendo el tema y explicando la dinámica de la reunión; todo el proceso de la presentación ha de estar bien controlado El moderador no puede introducir juicios de valor sobre el tema; ha de adaptar su lenguaje a las características del grupo, y tiene que mantener su autoridad moral.

El moderador intervendrá lo menos posible, pero sí lo hará en caso de que el grupo se calle o se encrespe, o si el grupo deriva hacia otro tema, así como si un líder espontáneo monopolice la discusión. La reunión durará entre una hora y hora y media.

Folch-Lyon y Trost (cit. por Gil Flores, 1992-93:49-52): "La experiencia ha demostrado que el inicial efecto inhibitor de la grabadora desaparece tras un breve período de tiempo". Entre las ventajas del grupo de discusión figuran las comentadas por Krueger (1991:49-52), entre las que señala "(...) permite al moderador desviarse del guión (...) poseen una alta validez subjetiva (...)".

Pero también unas limitaciones según este autor "(...) no es fácil reunir a un grupo (...) los datos son difícil de analizar" y hay que contar con la experiencia del moderador.

Es necesario transcribir palabra por palabra todo lo recogido en la grabadora y codificar los datos en forma de categorías (Gil Flores, 1992-93).

EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

En relación a la evaluación de programas, esta técnica puede ser útil para llegar a acuerdos entre los implicados en un programa sobre los efectos provocados por la implantación del mismo, lo que convierte a la técnica en interventiva además de meramente evaluativa (Hernández López, 2001).

LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN EN MI ESTUDIO

He utilizado este instrumento porque es la técnica más adecuada, y una de las formas más interesantes de obtener información de primera mano y actual de los alumnos de los diferentes centros educativos. Mediante este sistema he podido reunir de una sola vez a personas relacionadas con la investigación y así poder comparar y relacionar aspectos de la discapacidad que de otra manera me parecían insuficientes para profundizar en las actitudes que manifiestan estos alumnos. Esto se verá explicado en el capítulo 5. Las opiniones que dan los alumnos en los grupos de discusión me han permitido tener una mayor perspectiva en la evaluación del programa.

Con la interpretación de los comentarios antes y después de la intervención del programa sobre discapacidad, he podido establecer diferencias apreciables en la evolución del mismo y ha propiciado que se hablara de las posibles mejoras del programa.

3.5. LOS DIARIOS

¿QUÉ ES UN DIARIO?

Desde un punto de vista metodológico, el diario forma parte de líneas de investigación basadas en documentos personales o narraciones autobiográficas eminentemente cualitativas.

Como señala Zabalza (2004), existen varias denominaciones para referirse a esta técnica de documentación: diarios, diarios de clase, registro de incidentes, etc. No todas estas formas se refieren al mismo tipo de proceso, ni acaban en un documento similar, pero tienen puntos en común. Pero de una forma general para Zabalza (2004:15) los diarios de clase son: "Los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases".

Un diario es un informe redactado por una persona, que recoge históricamente el desarrollo de la investigación, en el que se pueden incluir opiniones, preocupaciones, dudas, sentimientos, observaciones, reflexiones, etc. vividas a lo largo del proceso (Blández, 1996).

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS DIARIOS?

Los diarios aportan una riqueza informativa, tanto de forma descriptiva como interpretativa, donde se refleja el desarrollo personal de la persona que lo utiliza tanto en lo objetivo-descriptivo, como en lo reflexivo-personal (Zabalza, 2004).

Entre los trabajos que se han desarrollado, están los que señala Zabalza (1991), de diarios de clase para estudiar el pensamiento de los profesores, los diarios de prácticas de los alumnos de las Escuelas de Magisterio y los diarios surgidos en otros contextos. Según Zabalza, han sido numerosos los trabajos que han planteado la importancia de documentos personales en el estudio cualitativo de las realidades humanas y sociales.

Una de las principales aportaciones de los diarios es la sistematicidad de las observaciones recogidas, que permite hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos y poder analizar la evolución de los hechos.

A través de la elaboración y el estudio de los diarios, el profesor podrá intervenir en la toma de decisiones sobre su propia actuación en la práctica; Pérez Gómez, (cit. por Zabalza, 1991) se refiere a la actuación práctica del profesor:

“El profesor puede considerarse como un agente clínico que, ante problemas concretos que aparecen en el aula, utiliza su conocimiento y sus estrategias de búsqueda e investigación para elaborar un diagnóstico, establecer un pronóstico, seleccionar su tratamiento y comprobar sus resultados”.

Con relación a la naturaleza de los datos que provienen de documentos personales, es decir también de los diarios, había unas normas metodológicas o criterios que se debían seguir “la representatividad (...) la adecuación (...) la fiabilidad (la validez)”. (Blumer, comentando el trabajo de Thomas y Zaniescki, cit. en Zabalza, 1991:86-87), pero las cosas han ido evolucionando y serían difíciles de triangular hoy día.

Los diarios facilitarán la posibilidad de reconocer los posibles problemas y de asumir los cambios de la realidad escolar según estos dos autores. A veces nuestras concepciones están equivocadas y cuesta cambiarlas; puede ser “fuente de diferentes y graves conflictos con determinados alumnos, al no coincidir nuestras expectativas con la visión que ellos tienen de la dinámica de clase” (Porlan y Martín, 1996:40). El poder trabajar con las “ideas de los alumnos” puede mejorar en la enseñanza “el qué enseñar” (Porlan y Martín, 1996:42).

Los diarios dan la posibilidad a los profesores para reflexionar. Los profesionales, e incluso la gente común, reflexionan a menudo sobre lo que hacen; algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Vuelven el pensamiento a la acción, y a la complejidad que está implícita en la acción (Schön, 1983).

La redacción de un diario encuentra su aplicación en el estudio de la planificación del proceso. Se les pide a los docentes que registren por escrito sus planes para la instrucción a medida que los van

desarrollando, y que vayan comentando por escrito el contexto, las razones de un modelo de acción u otro y la evaluación que hicieron después de haberlos aplicado (Wittrok, 1990).

Los diferentes autores hablan de la importancia de los diarios en la recogida de información. El llevar un diario va a garantizar el registro de la información de forma sistemática. Y apuntan más allá "(...) el Diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesional" (Porlan, Martín, 1996:52).

Los diarios provocarán la utilización de otras técnicas de investigación, como grabaciones, entrevistas, etc. Y siempre conviene conocer el estado inicial de los que escriben los diarios y su evolución. Para ello, una vez sacadas las categorías de los diarios, se pueden construir cuestionarios que se pueden pasar en determinados momentos del proceso.

¿CÓMO SE UTILIZAN?

Zabalza (2004), trabaja mucho con los documentos de profesores, pero se puede hacer extensible a otra población como es la del alumnado. Entre las observaciones que pueden hacer para elaborar un diario están las siguientes:

- Periodicidad. El diario no tiene por qué ser una actividad diaria, pero sí hay que mantener cierta línea de continuidad en la recogida y redacción de las narraciones, sin que se llegue a ser una actividad intermitente. Es algo costoso, pero se llega a convertir en un material muy valioso de autoconocimiento.
- El contenido del diario puede ser cualquier cosa que el que escribe considere destacable. Ese contenido puede ser abierto, o estar condicionado por alguna consigna planificación previa.
- El diario posee una estructura narrativa muy flexible; puede recoger aspectos de las clases y estar también abierto a otros ámbitos de la actividad docente.

- ¿Cuándo escribir?. Cuando se quiera o se necesite tomar un poco de distancia de las cosas.
- ¿Cuánto escribir?. Aunque es una actividad individual y decisión personal, hay que garantizar que haya información suficiente como para extraer la visión de las cosas según su narrador.
- Duración. El diario es un recurso que debe ser planteado a medio-largo plazo, para que sea posible un análisis diacrónico de lo que se recoge en el documento.

¿CÓMO SE ANALIZAN LOS DIARIOS?

Analizar los diarios es una actividad que puede ser realizada a diferentes niveles de complejidad; un nivel básico realizado por uno mismo sin necesidad de dispositivos técnicos para el análisis. Un nivel medio, que requiere un cierto conocimiento de las técnicas de análisis de contenido, y un nivel complejo de análisis, que requiere conocimientos avanzados en el análisis de contenido, con una adecuada preparación.

La metodología de análisis del texto de los diarios sigue un proceso para que haya una correcta interpretación (Zabalza, 2004):

- En primer lugar se realiza una lectura exploratoria de todo el texto. Sin anotaciones, para acostumbrarse a la línea del discurso.
- Después se realiza una segunda lectura con anotaciones al margen y de selección de afirmaciones y datos relevantes de las cuestiones a considerar, teniendo en cuenta las descripciones que se hacen de las clases, los aspectos que se plantean y las tareas realizadas.
- Construir la impresión general sobre lo que cuenta el diario.
- Analizar los patrones o redundancias.
- Identificar los puntos temáticos que van apareciendo.
- Analizar cualitativamente los elementos explícitos e implícitos del diario, categorizando el contenido.

Hay que evitar realizar un análisis superficial y meramente gramatical de los textos. Al apoyarse en los diarios, relatando aspectos

reseñables, hay que tratar de aportar los textos en los que se basa, de forma fidedigna, dejando ver de forma clara lo que relata el diario, sin inventarse nada.

Y no se debe olvidar nunca la parte ética del trabajo de los diarios. Los diarios son documentos personales que pertenecen a quien los escribe, siempre hay que preservar su anonimato y transmitir esa seguridad a los que los escriben (Zabalza, 2004).

LOS DIARIOS EN MI ESTUDIO

Escribir sobre lo que hacemos y leer sobre lo que escribimos permite alcanzar una cierta distancia de la acción y ver las cosas con perspectiva. El diario viene a ser como un "oasis reflexivo" (Zabalza, 2004).

Cuando se escribe quedan reflejadas muchas cosas que de otra forma se escapan o tienden a olvidarse. He utilizado este instrumento porque mi experiencia con los diarios me ha servido para profundizar en aspectos personales muy interesantes, y donde se obtiene información muy veraz sobre el tema que nos ocupa. Es un sistema muy costoso de llevar a cabo, en el sentido de que se hace difícil hacer escribir a tantas personas durante tanto tiempo y de elaborar su interpretación. Pero ha valido la pena el esfuerzo, ya que para ahondar en las actitudes es un sistema muy apropiado.

En el planteamiento que hice de los diarios a los alumnos de los centros estudiados, elaboré un guión para que tuvieran una orientación sobre el tema de la discapacidad. No era un planteamiento cerrado, pues muchos de ellos escribieron sobre diferentes aspectos que les iba ocurriendo fuera del contexto de sus clases. La lectura de los mismos tuvo dos fases, una primera donde me fui familiarizando con los temas, y después varias lecturas más profundas donde fui anotando las cuestiones más relevantes que fueron surgiendo. Con el análisis de contenido pude entresacar las categorías que señalaré en el capítulo 5, y donde señalaré los aspectos de organización que hice de los diarios.

3.6. LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS

¿QUÉ SUPONEN?

En el escenario de la acción, al observar lo que sucede, nuestros ojos no son capaces de captar todos los detalles audiovisuales que se producen simultáneamente en espacios diferentes. Por eso, las grabaciones en vídeo son una herramienta fundamental que permite visualizar las veces que se quieran el escenario de la acción, y poder analizarlas con detenimiento (Blández, 1996).

¿PARA QUÉ SIRVEN?

Las fotografías se pueden utilizar como “estimulación del recuerdo”, para así obtener significados que los sujetos otorgan a su contexto, y como: “Captación de la realidad, en pequeñas instantáneas”, testimonio del las actividades sobre la discapacidad. (Sánchez Ruiz, 2001:182-183).

Las fotografías, en ciertos momentos, son fundamentales para explicar aquello que con palabras resulta complicado, “una imagen vale más que mil palabras” (Blández, 1996:77).

LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS EN MI ESTUDIO

En las imágenes que he tomado para mi investigación, se puede ver la relación entre los alumnos y personas con discapacidad en las prácticas reales, y donde se refleja esa satisfacción que señalan en los diarios y aparece en los vídeos. Aparecen momentos realizando actividades, momentos de alegría y participación, e incluso en las prácticas de las simulaciones. Se aprecian momentos de compromiso.

Las fotografías muestran escenas en plena actividad y es una de las pruebas que se acercan más al mundo de la integración y la atención a la diversidad.

El análisis de contenido de los vídeos y fotografías se verá reflejado en el apartado 5.8. del capítulo referido al análisis de los datos. En este apartado se apreciarán las diferentes categorías y las relaciones que existen entre las mismas.

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

GUIÓN DEL CAPÍTULO:

4. 1. INTRODUCCIÓN

4.2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

4.3. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.

4.3.1. LA SELECCIÓN DE LOS CENTROS.

4.3.2. LOS SUJETOS DE ESTUDIO.

4.3.3. PERSONAS COLABORADORAS EN LA INVESTIGACIÓN.

4.4. PLAN DE ACTUACIÓN.

4.5. RECOPIACIÓN DE LOS DATOS.

4.5.1. LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS.

4.5.2. LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES.

4.5.3. LOS DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

4.5.4. LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS.

4.5.5. EL DIARIO DE CAMPO.

4.6. EL MATERIAL.

4.7. PROCEDIMIENTOS DE PROTECCIÓN DE LA INTIMIDAD. CONSENTIMIENTO, APROBACIÓN Y CONFIDENCIALIDAD.

4.8. ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

4. 1. INTRODUCCIÓN

En siguiente apartado pretendo concretar los principales objetivos que pretendo en la investigación. En este caso, la hipótesis se ha ido configurando a medida que han ido saliendo los resultados. En las discusiones finales reflejaré más profundamente las hipótesis que surgen del estudio de esta investigación.

Antes de entrar en los resultados de la investigación señalaré también la muestra tomada para este estudio y sus características.

4.2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es valorar qué transformación se produce en las actitudes de los alumnos de un Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas (AAFD) después de cursar un módulo de Actividades Físicas para personas con discapacidad (ADIS).

Esta valoración se comprueba tras haber recibido un programa, donde se desarrollan una serie de contenidos sobre las diferentes discapacidades que pueden tener las personas. El programa incluye conceptos, procedimientos y actitudes:

Conceptos sobre las discapacidades, ocasionadas por diferentes deficiencias, las variadas actividades físicas adaptadas y las barreras arquitectónicas existentes.

Procedimientos relacionados con la praxis de las actividades físicas adaptadas y las diferentes modalidades deportivas para personas con discapacidad.

Las actitudes que manifiestan los alumnos ante experiencias de contacto directo con personas con discapacidad, simulaciones y el visionado de imágenes, en un afán de traer realidades posibles al centro de enseñanza.

Eso sí, teniendo en cuenta que los alumnos ya tienen una idea o actitud previa preconcebida, donde puede influir la experiencia anterior y su mayor o menor predisposición.

Además esta investigación tiene otros objetivos:

Conocer cómo incide la forma de entender la asignatura por parte de los profesores que imparten este programa, en la formación de los alumnos, y que como expertos son parte importante del proceso formativo.

Conocer cuáles son las principales causas que pueden modificar un cambio de actitud ante la discapacidad.

Señalar los aspectos relevantes y mejorables de un programa sobre discapacidad.

El objetivo de partida que planteo en este estudio se fundamenta en la idea de que un programa de intervención sobre discapacidad, incide de forma positiva en la forma de pensar de las personas que lo reciben. A través de experiencias sobre el tema y una formación específica, se puede apreciar que ciertas actitudes de las personas se modifican, haciendo que estas se vuelvan más sensibles hacia el tema de la discapacidad y más concienciadas, provocando que tengan una mayor predisposición para intentar que conceptos como los de integración, normalización e inclusión sean llevados a la práctica de una manera más natural y efectiva.

Los futuros animadores deportivos representan un modelo a seguir por mucha población que acude a recibir una formación física, y su actitud va a ser determinante para que las actividades se desarrollen de manera igualitaria, y contribuyan a eliminar cualquier diferencia que no haga que la práctica de actividad física sea plena y en las mismas condiciones. Plena, para que cualquier persona disfrute y sienta placer realizando una práctica deportiva. Y en las mismas condiciones, haciendo que las actividades, con pequeñas adaptaciones o modificaciones incluyan a cualquier persona sin ningún tipo de discriminación.

En esta investigación me planteo que una vez analizado el programa sobre discapacidad, saldrán las hipótesis que se infieren del estudio, en función de lo aportado por las experiencias vividas por las personas a las que se les plantea un programa sobre discapacidad.

4.3. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Haré referencia a los criterios de selección y características de los distintos sujetos participantes en la investigación. Aquí se encuentran los alumnos de los diferentes centros educativos, que son los sujetos más relevantes, como los profesores que imparten las asignaturas en dichos centros, y todas aquellas personas que han participado de forma indirecta pero que su colaboración ha sido fundamental para el desarrollo de esta tesis. Así como la labor del investigador principal de este trabajo. En este estudio no participan alumnos con discapacidad.

4.3.1. LA SELECCIÓN DE LOS CENTROS

En esta investigación cualitativa la elección de los centros educativos responde a una elección deliberada e intencional.

Elegí seis centros educativos de la Comunidad de Madrid donde se impartiera un Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas. Actualmente mi ocupación laboral la desarrollo en esta Comunidad Autónoma, lo que me facilitó la accesibilidad a los diferentes centros. Y otra de las causas de la elección es que conocía previamente a los diferentes profesores que impartían la asignatura de ADIS, por lo que tenía una clara oportunidad de pedir su colaboración de forma que se implicaran de lleno en el estudio que me planteaba.

En la Comunidad de Madrid hay un total de diecisiete centros educativos de secundaria públicos, donde se imparte este módulo de AAFD. La elección de solo seis centros fue como consecuencia de contactar con los diferentes profesores, y que tras pedir el consentimiento de sus alumnos, se iban a comprometer a participar de principio a fin en el periodo previsto para la toma de datos.

Por otro lado, los diferentes centros pertenecían a zonas muy diversas de Madrid, lo que suponía un incentivo más para comparar los diferentes resultados fruto del análisis de los datos.

Con estos seis centros tenía una muestra representativa para poder obtener los datos que pudieran aportar la suficiente información al trabajo planteado.

Los centros elegidos fueron los siguientes:

IES Antonio Machado de Alcalá de Henares.

IES María Moliner de Coslada.

IES Laguna de Joatzel de Getafe.

IES Siglo XXI de Leganés.

IES Carlos Bousoño de Majadahonda.

IES Duque de Rivas de Rivas Vaciamadrid.

Las características específicas de cada centro figuran en el anexo 1.

4.3.2. LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos de estudio han sido alumnos de segundo curso de Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas, que es cuando se imparte el programa de la asignatura sobre discapacidad (ADIS). Las edades de los alumnos van desde los 18 años a los 40 años, en algún caso, pero la media de edad ha sido de 19-20 años en su mayoría y en algunos grupos ha habido varios alumnos con más de 25 años. En cuanto al sexo, ha habido más chicos que chicas en cuatro centros y más chicas en dos centros.

El número de alumnos varía también en función del centro, siendo la media de 18 alumnos por centro.

El Ciclo Formativo AAFD, es ciclo de grado superior, en el que los alumnos cursarán durante un período de dos años diferentes asignaturas o módulos relacionados con la actividad física y deportiva.

La competencia general de un Animador Deportivo será:

“Enseñar y dinamizar juegos, actividades físico-deportivas, recreativas, individuales, de equipo y con implementos, y actividades de acondicionamiento físico básico, adaptándolos a las características del medio y a la de los participantes consiguiendo la satisfacción del usuario (...)” (Olayo y García, 1997).

Por lo que se pone de manifiesto, que una de las claves del este futuro profesional de la actividad física, consiste en la adaptación de las actividades a las características de los sujetos.

Las personas con discapacidades no son sino participantes con determinadas características singulares, circunstancia que no debe, de ninguna manera, privarles de las satisfacciones derivadas de la

práctica de las actividades físicas y deportivas, en una propuesta de “Deporte para todos”.

Son precisamente los animadores y animadoras deportivos los que tienen la responsabilidad directa de *promover, organizar y llevar a cabo* actividades físico-deportivas que den respuesta las necesidades singulares de las personas con discapacidad. Una programación de actividades adaptadas o, incluso, más específicas para aquellas personas cuyo nivel de afectación motriz sea mayor, además de dar respuesta a esas necesidades, promuevan en los demás, actitudes de respeto y solidaridad, creando un clima de trabajo natural y espontáneo, alejado de las habituales tendencias paternalistas y proteccionistas.

Como ya comenté anteriormente, el módulo de ADIS se desarrolla durante el segundo año del Ciclo Formativo AAFD. Este bloque formativo pretende aportar a los alumnos y alumnas la capacidad para adaptar las actividades a las características, capacidades y expectativas de los usuarios, y pretende construir en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades terminales fijadas para ellos en el Real Decreto 2048/1995, por el que se establece el título de Técnico Superior en *Animación de actividades físicas y deportivas*:

- Analizar las características de las personas con disminución física, psíquica y sensorial con respecto a la actividad físico-deportiva.
- Analizar las condiciones de un espacio determinado con el fin de proponer adaptaciones que den solución a posibles barreras arquitectónicas.
- Concretar actividades teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias para su práctica por personas con discapacidades.

El número de horas que marca el *currículo* de este módulo formativo ADIS es de 65 horas, enmarcadas en tres bloques temáticos a partir de los cuales se estructuran las distintas Unidades de Trabajo:

- Bloque 1: Las personas con discapacidad. Tipos de deficiencias.
- Bloque 2: Programación de actividades físico-deportivas integradoras.

- Bloque 3: Propuesta de actividades físico-deportivas para personas con Discapacidad.

Los contenidos que se desarrollan en el bloque temático 1 son fundamentalmente de tipo conceptual; los contenidos de los bloques 2 y 3 se refieren más concretamente a la programación y dinamización de actividades físico-deportivas para personas con discapacidad.

La secuencia formativa está planteada para el futuro Técnico como:

- Conocer las discapacidades, así como las limitaciones y posibilidades que conllevan y acepte a las personas que las padece.
- Potenciar el acceso de las personas con discapacidades a las instalaciones y prácticas físico-deportivas.
- Asesorar, enseñar, adaptar y dinamizar actividades físico-deportivas para facilitar la participación de personas con discapacidad.

4.3.3. PERSONAS COLABORADORAS EN LA INVESTIGACIÓN

Aunque los sujetos principales de este estudio han sido los alumnos, los profesores (cinco profesoras y un profesor) han supuesto una ayuda inestimable a la hora de llevar a cabo la recogida de datos. A la vez que han sido parte del estudio, a través de los escritos de sus diarios, han colaborado de una manera eficaz en la elaboración de los diarios de sus alumnos, animándoles a escribir, a llevar a la práctica los programas de su asignatura ADIS de forma metódica y a contribuir a que varios de los alumnos colaboraran en los grupos de discusión. Su participación y disposición han sido fundamentales para el desarrollo de este estudio.

He mantenido reuniones periódicas con los profesores desde el inicio del curso escolar. Las primeras, para sentar las bases de la toma de datos de los diarios, recoger las programaciones, fijar un calendario de reuniones y grabaciones de sesiones, y posteriormente para mantener un contacto cercano con la investigación.

Les proporcioné el material necesario para que lo repartieran entre sus alumnos, y así escribieran los diarios; así mismo les hice

entrega de cuadernos para que los propios profesores elaboraran sus diarios personales.

Durante todo el curso hemos mantenido un contacto directo, bien a través de las citadas reuniones, bien telefónicamente además de los asiduos correos electrónicos. Su disposición ha sido en todo momento muy positiva y me ha ayudado enormemente en el desarrollo de la toma de datos. Han estado abiertos a mis propuestas y han hecho posible que pudiera grabar con facilidad las sesiones prácticas que tenían con los alumnos en forma de simulaciones y contactos directos con personas con discapacidad.

También han sido los máximos responsables de que sus alumnos escribieran los diarios y de que estos asistieran de forma desinteresada a las reuniones de los grupos de discusión que se celebraron al inicio y final del curso escolar.

Por otra parte, los directores de los centros han permitido que pudiera llevar a cabo la labor de toma de datos en sus respectivos institutos, poniendo a mi disposición las instalaciones y materiales requeridos.

Mis dos directores de tesis, el Dr. Javier Castejón y la Dra. Nuria Mendoza han sido los pilares básicos donde he podido recurrir en todo momento para cimentar las bases de este trabajo. Me he reunido periódicamente con los dos por separado, haciendo varias reuniones conjuntas que me han servido para enfocar el objeto del estudio. Me han ayudado en la toma de datos en cuanto a las ideas para elaborar los diarios, en la preparación de los grupos de discusión, facilitándome el aula donde celebrar la reunión con los alumnos, a la vez que me han prestado el material necesario para la grabación y transcripciones posteriores.

4.4. PLAN DE ACTUACIÓN

El plan de actuación es uno de los elementos más importantes del diseño de la investigación. Para que haya un buen trabajo tiene que haber antes un plan donde se recojan todas las tareas de forma metódica y elaborada. Ese plan debe contener un buen documento del diseño de la investigación, estar bien narrado; contener todos los

elementos tales como la elaboración de las cartas de colaboración, las visitas a los centros educativos, las reuniones periódicas con los profesores y alumnos, la elaboración y fechas de los grupos de discusión, y en definitiva una planificación preliminar de todo cuanto se vaya a realizar, anticipándose a los acontecimientos y ser capaz de modificarlo en función de las necesidades y del rumbo que va adquiriendo el trabajo.

Es importante también tener tiempo para reflexionar; pararse y comprobar que se está en el camino correcto. Ponerlo en común con otros compañeros y hablar con otras personas de la investigación para poder ver, desde otro punto de vista, el trabajo llevado a cabo recabando opiniones de personas que estén a cierta distancia del estudio y le den otro enfoque que le obliguen al investigador a plantearse cuestiones en las que no había reparado y que ayuden al avance de la investigación.

Durante todo este proceso, incluso antes del mismo, he seguido actualizando mis lecturas sobre el tema de estudio.

En el plan de actuación siguió un esquema con estos puntos:

Antes de la recogida de datos:

- Planificación y diseño metodológico de la investigación.
- Elaboración del diario campo.
- Selección de los centros implicados.
- Contacto con los profesores que impartían la asignatura de ADIS.
- Información a los profesores y establecimiento de agenda de reuniones.
- Información a los alumnos de las características y requerimientos de la investigación: redacción de los diarios, grabaciones de las sesiones y participación en los grupos de discusión.
- Petición por escrito de los permisos de los centros a los directores de los IES implicados y a los profesores.
- Previsión del momento y lugar de realización de la recogida de datos (fechas de recogidas de diarios, fechas y lugar de celebración de los grupos de discusión, etc.).

- Elaboración del esquema a seguir en los diarios y grupos de discusión.
- Otros preparativos: previsión y preparación del material a emplear en la recogida de datos (diarios, cámara de vídeo, grabadoras, ordenador, etc.).

Durante la recogida de datos:

- Elaboración de mi diario de campo.
- Grabaciones en vídeo y toma de fotografías de las sesiones prácticas de los grupos de todos los centros.
- Realización y grabación de los grupos de discusión con los alumnos implicados.
- Revisión bibliográfica de los diferentes temas.
- Reuniones periódicas y contactos con los profesores de los centros implicados.
- Reuniones periódicas y contactos con mis directores de tesis.
- Otros preparativos: petición del aula de la Universidad de Educación para la realización de los grupos de discusión; recogida en diciembre de los primeros diarios de los alumnos para un primer análisis, y entrega de los cuadernos del segundo período.

Después de la recogida de datos:

- Revisión y lectura de los diarios de los alumnos. Codificación, análisis cualitativo e interpretación de los mismos.
- Revisión y lectura de los diarios de los profesores. Codificación, análisis cualitativo e interpretación de los mismos.
- Transcripción de los grupos de discusión.
- Codificación, análisis cualitativo e interpretación de los grupos de discusión; una parte asistida por ordenador.
- Revisión de las grabaciones de vídeos y fotografías, codificación y análisis cualitativo.
- Elaboración de los informes y conclusiones de la investigación.

4.5. RECOPIACIÓN DE DATOS

En el apartado de fundamentación metodológica señalé los instrumentos que se utilizan en esta investigación para la recogida de datos. A continuación me referiré a la forma del uso que he hecho de estos instrumentos para obtener esos datos.

4.5.1. LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS

El diario será una fuente de recogida de datos, “Es una guía para la reflexión sobre la práctica (...)” (Porlan y Martín, 1996); su utilización periódica hará que se vea en el tiempo una evolución sobre determinados aspectos y su posible reflexión con detenimiento, después de una fase de análisis.

A mediados del mes de septiembre de 2005 me pasé por los seis centros educativos seleccionados, y hablé con los alumnos de la posibilidad de elaborar el diario de la asignatura de Actividades Físicas para Personas con Discapacidad a lo largo del desarrollo de la programación del curso. Ellos aceptaron de buen grado y se comprometieron a escribir su diario de clase. Sus profesores les darían los cuadernos que yo adquirí para esa cuestión (Anexo 2).

A finales del mes de diciembre de 2005 pasé por los diferentes centros educativos y recogí los diarios, entregándoles cuadernos nuevos en enero para poder trabajar con los del primer trimestre.

Lo primero que hice con los documentos recogidos fue ordenarlos, asignando a cada centro educativo una letra (que corresponde con la inicial del municipio).

Así, de esta manera quedaba confeccionada la relación de los centros:

- IES Antonio Machado de Alcalá de Henares: A
- IES María Moliner de Coslada: C
- IES Laguna de Joatzel de Getafe: G
- IES Siglo XXI de Leganés: L
- IES Carlos Bousoño de Majadahonda: M
- IES Duque de Rivas de Rivas Vaciamadrid: R

Los diferentes documentos fueron ordenados numéricamente, asignando a cada alumno un número, precedido de la letra correspondiente a su municipio de su centro de enseñanza. De esta forma conseguí establecer un orden inequívoco, y así poder unir la segunda parte una vez recogida en el mes de marzo, para el análisis final.

La recogida de los diarios de diciembre se ha realizado sin incidencias y en el plazo previsto. En algún centro ha habido algún caso de alumnos que no lo entregaron, y quedó pendiente su recogida para los primeros días de enero.

Para el mejor funcionamiento del diario, incluí un guión en cada documento, que cada alumno debería pegar en su cuaderno y así poder orientar el tema de las experiencias vividas durante el desarrollo de la programación de la asignatura. En la propia elaboración del diario hay que atender a una serie de aspectos "Al comienzo del diario se suele tener una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad". (Porlan y Martín, 1996). El reflejar las cosas por escrito "favorece el desarrollo de capacidad de observación y categorización de la realidad (...)". En ocasiones es difícil diferenciar la descripción, de interpretaciones y valoraciones espontáneas, y es necesario "incorporar poco a poco un cierto grado de diferenciación consciente (...)". (Porlan y Martín, 1996).

El esquema del guión es el siguiente:

- *Comentario breve de las clases de la semana.*
- *¿Qué has aprendido en las clases de esta semana con relación a los conceptos o términos (vocabulario, terminología..) y las actividades realizadas.*
- *¿Qué aspectos te han llamado más la atención y por qué? positivos y/o negativos.*
- *Si ha sido una clase práctica o el visionado de un vídeo, ¿qué sensaciones personales has tenido en las clases de la semana? ¿han sido agradables, desagradables o indiferentes? Explica por qué.*

- *¿Crees que los aspectos tratados en las clases de esta semana te llevan a darte cuenta o concienciarte de algo? Explica por qué.*
- *¿Crees que lo que llevas aprendido te serviría para trabajar con personas con discapacidad? ¿te gustaría? ¿por qué?.*

4.5.2. LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES

A la vez que los alumnos iban escribiendo sus diarios, los profesores también tenían que escribir el suyo; su diario de clase (Anexo 4).

“El trabajar con los diarios y el analizar en profundidad los dilemas que en ellos se recogen forma parte de un proceso en el que se incluye la observación de las clases de los profesores y la grabación de dichas clases”. (Zabalza, 1991).

Aunque ya hice referencia a ello anteriormente, quiero resumir brevemente los motivos por los que elegí estos seis centros :

- Todos tienen el Ciclo Superior AAFD.
- Conozco a los profesores que imparten la asignatura.
- Las facilidades a la hora de intervenir en los diferentes centros.
- Compromiso con la investigación.
- Representativos de diferentes zonas de la Comunidad de Madrid.

Los seis profesores se comprometían a participar en la investigación, que iba a durar un curso completo. Debido a que se trataba de tan extenso período, hablé con profesores que ya conocía y que estaban dispuestos a colaborar desinteresadamente, y a tratar de implicar a sus alumnos, haciendo que elaborasen un diario de clase y participasen en los grupos de discusión, colaborando también desinteresadamente en el estudio que se pretendía.

Sus centros me daban facilidades para poder intervenir, acudiendo a algunas de sus clases para poder grabar y observar diferentes sesiones. Estos centros pertenecen a las zonas Norte, Sur y Este de la Comunidad de Madrid, lo que hace tener una gran variedad de diferentes entornos de dicha Comunidad.

Es importante en una investigación, contar con gente que esté dispuesta a emplear parte de su tiempo en colaborar desinteresadamente, y de la que se puedan exigir compromisos, para que la investigación no se paralice o se muera por falta de seguimiento. Y es lo que me ha pasado en la elección de estos centros. He podido sacar adelante la toma de datos, debido a que he podido “exigir” de una manera amable que cada centro fuera fiel a los compromisos adoptados al inicio de curso.

Una vez contactados los profesores telefónicamente, me reuní con ellos el dieciséis de septiembre de 2005 a las 10:00 horas. A dicha reunión asistieron cinco de los implicados, y más tarde me reuní con el profesor que faltaba. Les informé de las pretensiones y objetivos de la investigación. Puse en conocimiento de todos ellos los aspectos de la investigación que precisaba de ellos. Les solicité la pertinente autorización personal por escrito, así como la autorización, también por escrito, de los directores de sus respectivos centros, que se llevaron en una carta el día de la reunión, y que se adjuntan en el anexo 1.

Les pedí a los profesores las programaciones de la asignatura ADIS (anexo 1). Les hice entrega de treinta cuadernos por cada centro, que yo había comprado previamente, para que los repartieran entre sus alumnos y fueran los diarios de clase durante el primer trimestre de curso. Los profesores los recogerían en diciembre, para hacerles entrega a los alumnos de otros cuadernos nuevos en enero, donde poder escribir todo lo acontecido en el segundo trimestre de curso.

También les hice entrega a los profesores de un cuaderno a cada uno, para que sirviera de diario del profesor.

Periódicamente he estado en contacto con todos ellos, a través del teléfono, correos electrónicos y visitas a sus respectivos centros; hemos mantenido varias reuniones a lo largo del curso. Todo esto está reflejado en el Diario de Campo, (Anexo 3).

Los profesores se comprometieron a escribir el Diario del Profesor. Hacerles escribir periódicamente en un cuaderno, quitándoles

tiempo de su faceta personal y tiempo libre, ha sido una labor compleja.

4.5.3. LOS DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Realicé dos grupos de discusión con alumnos de todos los centros (Anexo 1). Quería hacer un debate sobre la discapacidad, y más en concreto sobre su asignatura de discapacidad, para poder llevar a cabo una triangulación junto a los diarios y las grabaciones.

“(...) un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (Krueger, 1991).

El sábado 1 de octubre de 2005 realicé el primero de los grupos de discusión de la investigación. Dicha reunión se grabó magnetofónicamente con una grabadora de cinta y con una grabadora digital, al mismo tiempo se gravaba con una cámara de vídeo. Un problema técnico imposibilitó la grabación digital, pero con los otros dos elementos fue suficiente para su posterior transcripción.

La duración de la grabación fue de una hora y cinco minutos. Se desarrolló en una sala de la Facultad de Educación que nos dejaron para tal efecto, en la que las circunstancias del espacio, propició que el desarrollo de la sesión estuviera en unas condiciones óptimas para el desarrollo de este tipo de técnicas. La sala tenía el espacio suficiente para la actividad, la luz era la idónea, con posibilidad de luz natural, y exenta de ruidos e interferencias. Se disponía de varias mesas con la posibilidad de juntarlas o separarlas, y de las sillas suficientes para todos los asistentes.

A la sesión asistieron nueve alumnos de los seis centros implicados en la investigación. En un principio se invitó a asistir entre uno y tres alumnos de cada centro, y el objetivo de que asistiera al menos un alumno o alumna por cada instituto se consiguió.

Los alumnos no se conocían previamente (salvo los que venían más de uno por cada centro); se les invitó a través de sus profesores a que asistieran en un lugar accesible para todos, ya que provenían de lugares lejanos entre sí.

Elegí un sábado por la mañana a las 10:30 horas, porque daba la posibilidad de que todo el mundo acudiera y porque el lugar iba a estar tranquilo, sin ruidos que interfirieran en el desarrollo de la grabación.

Los alumnos fueron puntuales; yo me encargué de acudir una hora antes para preparar la sala y los elementos técnicos, y poder preparar también los carteles con los nombres de los asistentes para que la discusión transcurriera de manera fluida.

La reunión transcurrió sin incidencias, quedando registrados los datos en la grabadora y en la cámara de vídeo.

Una vez terminado el grupo de discusión, me dispuse a realizar su transcripción a ordenador. Antes, volqué la grabación de la cámara en una cinta de vídeo VHS. Para la transcripción utilicé tanto la grabadora, como las imágenes de vídeo en algunos casos en los que dudaba de la identidad de la persona que estaba interviniendo.

La transcripción se hizo palabra por palabra, siguiendo fielmente las conversaciones registradas en la grabación. La extensión de la misma ha ocupado 26 folios a doble espacio (Anexo 1).

El sábado 13 de mayo de 2006 traté de realizar el segundo grupo de discusión de la investigación. Solamente se presentaron tres alumnos, por lo que no se celebró el grupo de discusión y hubo que aplazarlo para otro día.

El jueves 18 de mayo de 2006 acudieron a la reunión siete alumnos, y se pudo realizar el grupo de discusión. Dicha reunión se grabó magnetofónicamente con una grabadora de cinta y con una grabadora digital, al mismo tiempo se grababa con una cámara de vídeo.

La duración de la grabación fue de una hora y siete minutos (Anexo 1). Se desarrolló en una sala de la Facultad de Educación que nos volvieron a dejar para tal efecto, en la que las circunstancias del espacio propiciaron que el desarrollo de la sesión estuviera en unas

condiciones óptimas para la ejecución de este tipo de técnicas. La sala tenía el espacio suficiente para la actividad, la luz era la idónea, con posibilidad de luz natural, y exenta de ruidos e interferencias. Se disponía de varias mesas con la posibilidad de juntarlas o separarlas, y de las sillas suficientes para todos los asistentes.

A la sesión asistieron siete alumnos que ya habían estado en el primer grupo de discusión. Hubo representación de cada centro.

Los alumnos en un principio fueron avisados por sus profesores, y además yo les dejé correos electrónicos y llamadas telefónicas para concertar la cita.

Los alumnos fueron puntuales; yo me encargué de acudir una hora antes para preparar la sala y los elementos técnicos, y poder preparar también los carteles con los nombres de los asistentes para que la discusión transcurriera de manera fluida.

La reunión transcurrió sin incidencias, quedando registrados los datos en las grabadoras y en la cámara de vídeo.

Una vez terminado el grupo de discusión, me dispuse a realizar su transcripción a ordenador. Antes, volqué la grabación de la cámara en una cinta de vídeo VHS. Para la transcripción utilicé tanto la grabadora digital como las imágenes de vídeo.

La transcripción se hizo palabra por palabra, siguiendo fielmente las conversaciones registradas en la grabación. La extensión de la misma ha ocupado 18 folios a doble espacio (Anexo 1).

A modo de ejemplo, las propuestas sobre el tema que les planté fueron las siguientes:

- *Este año habéis tenido una asignatura sobre discapacidad, ¿qué os ha parecido?.*
- *¿Qué añadiríais en el programa y por qué?.*
- *¿Qué es lo que más habéis valorado de la asignatura? (Ha influido el profe? Lo veis preparado/a?.*
- *¿Os ha servido de algo un programa como el que se ha dado en 2º curso?.*
- *¿Trabajarías con personas con discapacidad? ¿Os abre realmente puertas laborales?.*
- *¿Necesitarías más formación para trabajar con personas con discapacidad?.*
(lo necesitáis; lo demandaríais; lo vais hacer de verdad?)
- *¿Diferenciáis entre discapacidades?: para trabajar, para formación.*

- *Las simulaciones que habéis hecho, ¿son reales?, ¿se adaptan a la realidad? ¿son aplicables/transferibles las adaptaciones a casos reales?.*
- *¿Sabrías buscar información sobre discapacidad? Bibliografía, internet, etc.*
- *¿Os sirve para algo lo teórico que habéis recibido?*
- *¿Creéis realmente que ha cambiado algo vuestra forma de pensar o de ver la discapacidad?.*
- *Sobre la prácticas, ¿Cómo las veis, qué modificaríais, que mantendrías o veis mejor?.*

4.5.4. LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS

La grabación audiovisual de acontecimientos esporádicos permiten volver a presenciar la realidad nuevamente, pero hay que hacer una interpretación de los mismos para que el análisis tenga validez (Wittrok, 1989).

Durante el curso 2005/2006, en el período de toma de datos de la investigación, me fui pasando por los seis centros educativos para realizar una serie de vídeos y fotografías de sesiones prácticas en la asignatura ADIS.

Previamente había solicitado el permiso necesario para poder realizar estas filmaciones. Al principio de curso pedí por escrito autorización para poder intervenir en su centro a los directores de los centros implicados (Anexo 1). Todos me dieron su permiso, por lo que he realizado sin dificultad todas las intervenciones necesarias.

El único inconveniente que ha existido, ha sido que en algún centro en el que se colabora con asociaciones de personas con discapacidad, no dieron el permiso para grabar imágenes de los chicos y chicas de la asociación por parte de algunos padres que se negaron a que sus hijos salieran en imágenes, pero no me lo expresaron directamente; aun así respeté su postura y transformé la sesión grabando otro tipo de sesión, como fue la de grabar una sesión de simulación de discapacidad intelectual.

Finalmente pude grabar siete sesiones prácticas. Tres de ellas corresponden a tres simulaciones prácticas de discapacidades, y cuatro a sesiones de práctica real con personas con discapacidad. Son el ejemplo de las actividades que han desarrollado todos los IES. En todos los centros hicieron prácticas reales y simulaciones.

Durante las sesiones se tomaron imágenes de vídeo en cámara digital, al tiempo que se iban tomando fotografías de las prácticas, y que posteriormente se grabaron en un disco DVD, documentación que figura en el anexo 1.

Los alumnos en las grabaciones apenas estuvieron pendientes de la cámara, y se centraron en las actividades lo que permitió grabar las secuencias sin ningún problema.

He podido reunir más de 500 fotografías pertenecientes a las prácticas realizadas por los alumnos en sesiones prácticas de sus clases.

4.5.5. EL DIARIO DE CAMPO

En mi investigación, el diario de campo ha constituido una pieza clave en el desarrollo y programación de las actividades. Un diario de campo es una herramienta de investigación y también es un documento (García Jorba, 2000).

Comencé a elaborar el diario de campo (Anexo 3) desde el inicio de la investigación. Me ha supuesto un elemento importante donde fijar un calendario de actuación y las anotaciones fruto de los aspectos obtenidos de los trabajos realizados. En este diario he ido incluyendo tanto lo que se ha hecho como lo que se proyectaba realizar. Ha constituido una agenda de trabajo que ha ido dando forma y orientando la investigación ha medida que esta avanzaba.

En el diario de campo he ido anotando todo aquello que acontecía en el proceso de la investigación. En él he ido reflejando tanto lo que se hacía como lo que no se llegaba a realizar sirviéndome para reflexionar día a día sobre la investigación. Me ha supuesto un espejo donde plantear las dudas y preguntas que poder resolver, que han ayudado a conducir y dirigir la investigación de forma reflexiva.

El diario me ha ayudado a organizar el tiempo y las actuaciones, fijando tanto las citas con los profesores y alumnos de los diferentes centros educativos, los elementos a tener en cuenta en las actividades a realizar, los resultados fruto de los datos obtenidos, así como las reuniones con mis directores de tesis, anotando en este documento

todo lo que salía de esas conversaciones, y las pautas a seguir a partir de ellas.

La redacción del diario de campo me ha proporcionado un nexo de unión con la investigación en todo momento, contribuyendo a mantener vivo el interés por el trabajo y obligándome a seguir en momentos difíciles.

El diario me servirá también para poder plantearme en el futuro otros estudios en los que un documento de estas características me podrá ayudar en la organización del trabajo y en las reflexiones posibles.

4.6. EL MATERIAL

A lo largo de la investigación he utilizado muy diverso material para la obtención y tratamiento de los datos. A continuación hablaré de todos ellos, haciendo una descripción en cada uno de los apartados.

El sistema de recogida de datos a través de diarios ha sido a base de emplear unos cuadernos donde los alumnos y profesores han escrito de puño y letra sus impresiones de la asignatura a lo largo del curso escolar 2005/2006.

Para las grabaciones de los grupos de discusión he utilizado grabadoras de audio y vídeo. Para las grabaciones de las sesiones prácticas de los alumnos he utilizado cámaras de vídeo y fotografía. Para las transcripciones de las grabaciones y la codificación he utilizado material informático, tanto ordenadores como programas informáticos.

Sintetizando este apartado, el uso de los medios materiales ha sido:

1. Material para la grabación en audio.
2. Material para la reproducción en audio.
3. Material para la grabación en vídeo.
4. Material para la reproducción en vídeo.
5. Material de fotografía.
6. Material informático.

1. Material para la grabación en audio

Las grabaciones de audio se emplearon en el transcurso de las sesiones de los dos grupos de discusión que se grabaron, una en octubre de 2005 y otra en mayo de 2006. El uso de este material pretendía recoger las impresiones sobre el tema de la discapacidad de un grupo de alumnos de los diferentes centros educativos estudiados.

El material empleado para este fin se pudo concretar de la siguiente manera:

- Una grabadora de audio modelo Sony M-560 V.
- Una grabadora de audio digital voice recorder for windows 64 MB, hard disk Max recording time, 30h.
- Una cámara de vídeo digital modelo Sony Handycam DCR TRV 270.
- Cuatro cintas de audio Panasonic MC-60.
- Cuatro cintas de vídeo TDK Mini DV 60.

Para asegurar una correcta grabación de los grupos de discusión se emplearon dos grabadoras simultáneamente, así como una cámara de vídeo para facilitar la posterior transcripción.

2. Material para la reproducción en audio

Para la reproducción en audio del material grabado empleé el siguiente material:

- Auricular modelo Sony.
- Ordenador personal Samsug R40.

3. Material para la grabación en vídeo

Para la grabación de las sesiones prácticas sobre discapacidad que hicieron los alumnos de los diferentes centros educativos utilicé:

- Una cámara de vídeo digital modelo Sony Handycam DCR TRV 270.
- Una cámara de vídeo digital DV 2000 Mustek.
- Dos tarjetas de memoria modelo Hitachi de 500MB y 1G.

- Una cinta de vídeo VHS modelo BASF de 180 minutos.

4. Material para la reproducción en vídeo

Las grabaciones de los vídeos se trasladaron al disco duro del ordenador y luego se pasaron a CD-R, uno por cada grabación y por cada centro educativo. Posteriormente se pasaron todas a un DVD para su inclusión como anexo de la investigación. Los materiales empleados para esta reproducción fueron los siguientes:

- Televisor modelo Sony FD Trinitron Kv32.
- 10 CD-R de 700MB Memorex
- 10 DVD-R 4.7 GB SP 120 min. PRINCO.

5. Material de fotografía

Para la realización de las fotografías de las sesiones prácticas de las sesiones sobre discapacidad que hicieron los alumnos, tanto las simulaciones prácticas como las prácticas reales con personas con discapacidad, se empleó el siguiente material:

- Cámara de fotos PENTAX Optio M20.
- Cámara de fotos digital DV 2000 Mustek.

6. Material informático

El material informático del que he hecho uso durante la investigación ha sido muy variado, pero en el que más he trabajado es el siguiente:

Hardware informático:

- Ordenador personal Toshiba Tecra 8100 Pentium III 600.
- Ordenador personal Samsug R40.
- Ordenador personal ACER Intel Celeron M processor 370.
- Impresora láser, modelo HP Laserjet 1018.
- Impresora de inyección de tinta, modelo hp deskjet 840c.

Programa NUDIST Vivo para el análisis de datos cualitativos.

4.7. PROCEDIMIENTOS DE PROTECCIÓN DE LA INTIMIDAD: CONSENTIMIENTO, APROBACIÓN Y CONFIDENCIALIDAD

A la hora de realizar la investigación se me plantearon diversas cuestiones relacionadas con el sentido ético, acerca de lo que es correcto o incorrecto en el modo de actuar con respecto a los individuos estudiados. Los participantes en el estudio deben estar bien informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación (Erickson, 1989), así como las exigencias y riesgos que se deriven de su participación.

Hay que hablar previamente con las partes implicadas, aclarar el sentido que tiene la investigación y pedir los correspondientes permisos que posibiliten que esta se desarrolle en un marco adecuado, en el que no se sientan en ningún momento engañados o traicionados.

Los individuos estudiados deben ser tratados de forma que sus identidades estén protegidas en todo momento. Al realizar las transcripciones de los grupos de discusión y de los diarios, fui sustituyendo la identidad de los implicados con una serie de números y letras para que quedara protegida su identidad y no perjudicara los intereses de las personas. Previamente les había informado de esta cuestión y más adelante les mostré parte del trabajo para que constataran el proceso.

En el anexo 1 se refleja los documentos que pedí como consentimiento y autorización de los participantes en la investigación.

4.8. ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Para que la evaluación de un programa sobre discapacidad como el que nos ocupa, esté dentro de lo que es una actuación adecuada en una investigación cualitativa⁴, y responda tanto por los aspectos humanos como por la validez tanto en la recogida de datos como en su análisis, hay considerar si cumple con los estándares para una evaluación de programas donde se recogen los diferentes puntos que debe atender.

⁴ Joint Comité on Standards for Educational Evaluation (1988).

Estos estándares son los siguientes^{5, 6}:

- Estándares de utilidad: que pretenden asegurar que la evaluación sirva para responder a las necesidades de información de los usuarios. Las personas de mi investigación han sido claramente identificadas, y la evaluación de este programa va a responder a sus necesidades ya que va a suponer un análisis del mismo para una posible mejora. El investigador ha obtenido la confianza de alumnos y profesores analizados, y ha sido aceptado plenamente en su evaluación. La selección y foco de información recogida, responde plenamente a las cuestiones pertinentes del programa, y será útil tanto para los sujetos analizados como para futuros sujetos que pudieran incluirse en un programa de estas características. Los resultados obtenidos quedan lo suficientemente claros como para ser interpretados por los sujetos participantes, con informes claros y perfectamente elaborados fáciles de entender. Estos han tenido ya su difusión inicial durante el proceso, y serán dirigidos al final de la investigación a las personas y centros participantes para que puedan utilizarlos cuando precisen. Los implicados han mostrado un gran interés en la utilización de esta evaluación.
- Estándares de viabilidad: pretenden asegurar que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y comedida. Los procedimientos que he empleado durante el curso escolar han sido prácticos y he tratado de que no hubiera interrupciones mientras obtenía la información. Los profesores me han proporcionado un calendario de actuación y he tratado de acoplarme según sus intereses, resolviendo así mis necesidades sin ocasionar demasiadas molestias. La evaluación estaba lo adecuadamente planificada, por lo que la cooperación requerida ha estado dentro del ámbito de su programación, sin reducir por ello sus actuaciones. Los recursos que he empleado han estado claramente justificados y han servido para que la investigación saliera adelante sin problemas. En el caso de los diarios, me decidí a comprar yo mismo los diarios antes que pedir que

⁵ Joint Comité on Standard for Educational Evaluation (1994).

⁶ Stufflebeam (2004).

alumnos y profesores lo hicieran personalmente, para así darle un claro matiz de implicación, unificando así los criterios y procurando no agravar económicamente y en molestias a las personas implicadas. En el caso de la celebración de los grupos de discusión con los alumnos, decidí hacer las reuniones en un lugar céntrico para todos, como fue una de las salas de reuniones de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, tratando de pagar los costes de transporte a los implicados, y hay que decir que finalmente renunciaron al mismo en las dos ocasiones.

- Estándares de propiedad: pretenden asegurar que la evaluación se lleve a cabo de un modo legal y ético, y con el respeto debido de quienes están implicados en la evaluación. Esto tiene que ver con lo tratado en el punto 4.7. del apartado anterior. La evaluación está orientada hacia la ayuda de los implicados, se ha realizado tras acuerdos formales y se respeta tanto los derechos como el bienestar de las personas. Los implicados en ningún momento se han sentido ni se sentirán amenazados ni dañados, intentado ser una evaluación completa y justa para desarrollar los puntos fuertes de la misma y tratar de mejorar los aspectos más flojos, no presentándose conflicto de intereses en ningún momento debido al buen clima en el que se ha desarrollado el estudio.
- Estándares de precisión: pretenden asegurar que la evaluación revele y divulgue la información obtenida de forma adecuada. El programa evaluado está descrito con precisión y claridad, y es claramente identificable. Se describe con detalle el contexto en el que se da el desarrollo del programa, así como de los propósitos de la evaluación. En la investigación aparecen de forma clara y significativa las fuentes de información utilizadas en la evaluación, y la información tomada responde a procedimientos válidos que han respondido a los aspectos de interpretación que se pretendían. La información recogida en diarios, grupo de discusión y grabaciones ha sido hecha de forma fiable y sistemática, poniendo a disposición de los

interesados las conclusiones a las que se ha llegado, reflejado con justicia los informes finales, los resultados de la evaluación. En el proceso de esta evaluación he ido teniendo un sentido crítico que me ha llevado a analizar y evaluar continuamente la propia evaluación.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

GUIÓN DEL CAPÍTULO

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS. 1º TRIMESTRE.

5.2. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS. 2º TRIMESTRE.

5.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS DE LOS SEIS CENTROS EDUCATIVOS.

5.4. ANÁLISIS DEL 1º GRUPO DE DISCUSIÓN.

5.5. ANÁLISIS DEL 2º GRUPO DE DISCUSIÓN.

5.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

5.7. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES.

5.8. ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES.

5.8.1. ANÁLISIS DE LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS.

5.8.2. CONCLUSIONES DE LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS.

5.1. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS. 1º TRIMESTRE

A continuación voy a analizar los diarios de los alumnos de los seis centros de AAFD de la Comunidad de Madrid elegidos para esta investigación. Los documentos figuran en el anexo 2.

Corresponden a los meses de **septiembre a diciembre de 2005**; el período de enero a marzo lo analizaré más adelante cuando finalice el curso y recoja los diarios. A mediados del mes de septiembre de 2005 me pasé por los seis centros seleccionados, y entregué a cada alumno un cuaderno para que pudiera ir escribiendo un diario de la asignatura de Actividades Físicas para Personas con Discapacidad (ADIS) a lo largo del desarrollo de la programación del curso.

A finales del mes de diciembre de 2005 pasé por los diferentes centros educativos y recogí los diarios, entregándoles cuadernos nuevos en enero para poder trabajar con los del primer trimestre.

Como ya comenté, lo primero que hice con los documentos recogidos fue ordenarlos, asignando a cada centro una letra (que corresponde con la inicial del municipio).

Así, de esta manera quedaba confeccionada la relación de los centros:

- IES Antonio Machado de Alcalá de Henares: A
- IES María Moliner de Coslada: C
- IES Laguna de Joatzel de Getafe: G
- IES Siglo XXI de Leganés: L
- IES Carlos Bousoño de Majadahonda: M
- IES Duque de Rivas de Rivas Vaciamadrid: R

Los diferentes documentos fueron ordenados numéricamente, asignando a cada alumno un número, precedido de la letra correspondiente a su municipio de su centro de enseñanza. De esta forma consigo establecer un orden inequívoco, y así poder unir la segunda parte una vez recogida en el mes de marzo, para el análisis final.

La recogida de los diarios de diciembre se ha realizado sin incidencias y en el plazo previsto. En algún centro ha habido algún

caso de alumnos que no lo entregaron, y queda pendiente su recogida para los primeros días de enero.

Y como ya comenté anteriormente, para el mejor funcionamiento del diario, incluí un guión en cada documento, que cada alumno debería pegar en su cuaderno y así poder orientar el tema de las experiencias vividas durante el desarrollo de la programación de la asignatura.

El número de alumnos varía también en función del centro, siendo la media de 18 alumnos por centro. Al principio de curso había alrededor de 25 alumnos por centro, pero algunos abandonaron y otros no entregaron el diario.

En total he recogido 111 diarios de los seis centros, de los que 68 pertenecen a varones y 43 a mujeres.

La cantidad de hojas escritas ha sido variada (contadas por una cara):

- 53 diarios tienen entre 10 y 38 hojas escritas: 47%
- 33 diarios tienen entre 6 y 9 hojas escritas: 31%
- 25 diarios tienen entre 1 y 5 hojas escritas: 22%

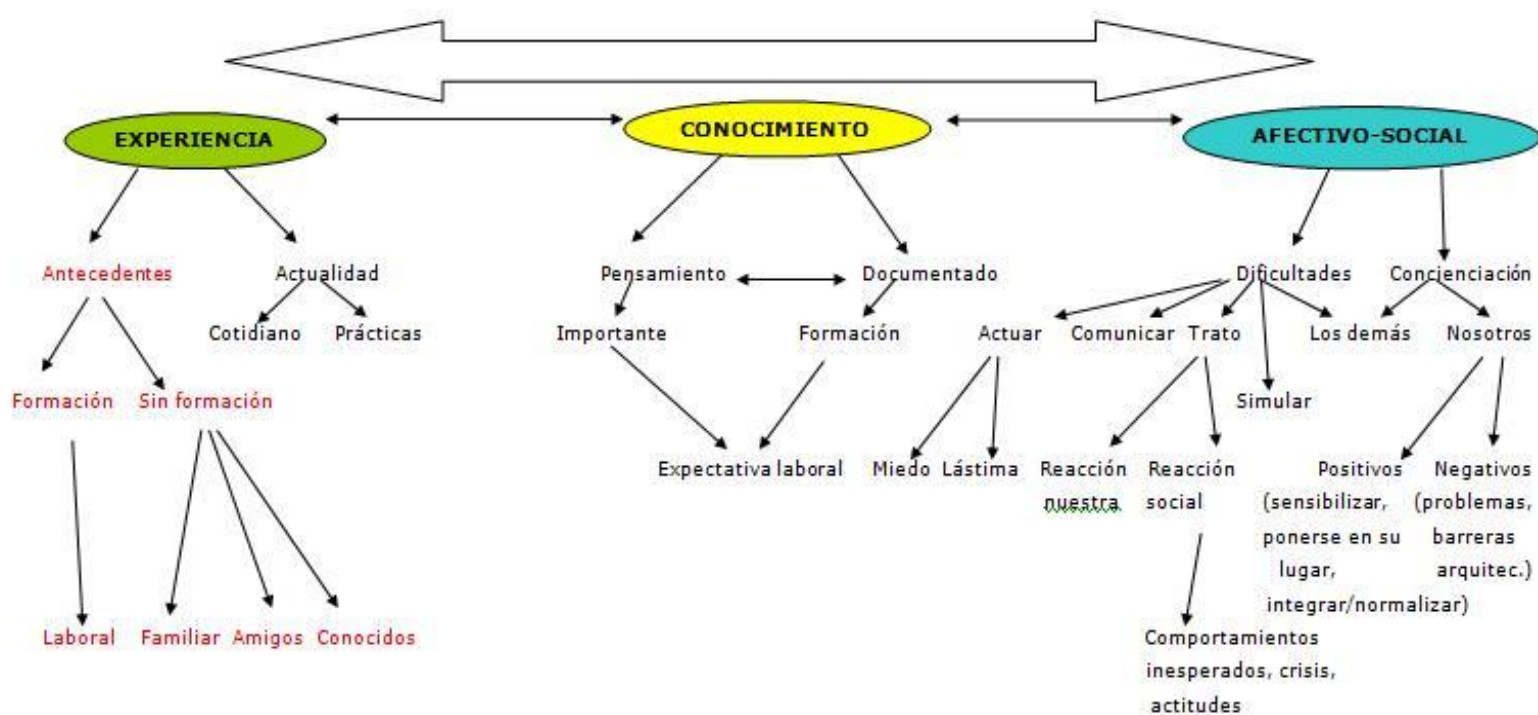
Por lo tanto, casi el 50% ha escrito más de 10 hojas, y junto a los 33 de entre 6 y 9 hojas, supone que el 80% ha escrito lo suficiente como para sacar información necesaria para analizar sobre el tema al que se refiere mi investigación.

Y aunque no es una cuestión de cantidad lo que pueda indicarnos si los diarios tienen la suficiente información, la calidad de muchos de ellos se hace evidente en su análisis, y que se corresponden en este caso a los que más han aportado escribiendo más en los cuadernos.

En el apartado de cada centro haré referencia a la cantidad escrita por los alumnos.

El esquema desarrollado en el grupo de discusión, y del que ya he hablado ampliamente, justificando sus apartados, es básicamente el mismo. La experiencia en las investigaciones anteriores que realicé con los grupos a los que di clase, me han ido dando las pautas para sacar elementos comunes que he ido reuniendo en torno a estas ideas y que se manifiestan de una manera más clara en esta amplia investigación.

ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS: 1º TRIMESTRE



Me dispongo a analizar los diarios de los alumnos. Las ideas principales de su estudio seguirán un esquema parecido a los grupos de discusión, pero con matices. En los cuadros de los diarios de cada trimestre **se señalan en rojo** las diferencias entre ambos cuadros.

En los cuadros de cada centro también se señalan en rojo las principales diferencias que surgen. Los tres grades apartados que desarrollaré en referencia a los diarios serán:

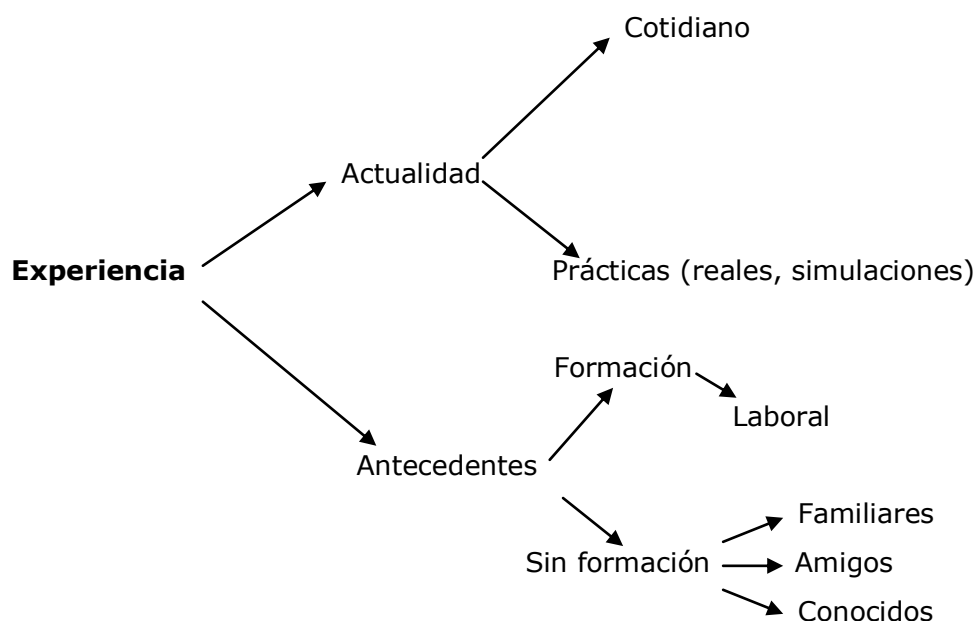
- La experiencia.
- El conocimiento.
- Lo afectivo-social.

A continuación paso a explicar cada uno de los apartados.

La experiencia

Se refiere a las experiencias que tienen los alumnos sobre la discapacidad antes de la inclusión en el módulo de Actividades Físicas para persona con discapacidad. No todos lo mencionan en la primera página, pero a menudo en los diarios, recurren a experiencias que les ocurren en su vida cotidiana, recuerdos de experiencias anteriores y las que van obteniendo con el desarrollo de la asignatura.

En este apartado de experiencia he diferenciado varios aspectos como son:

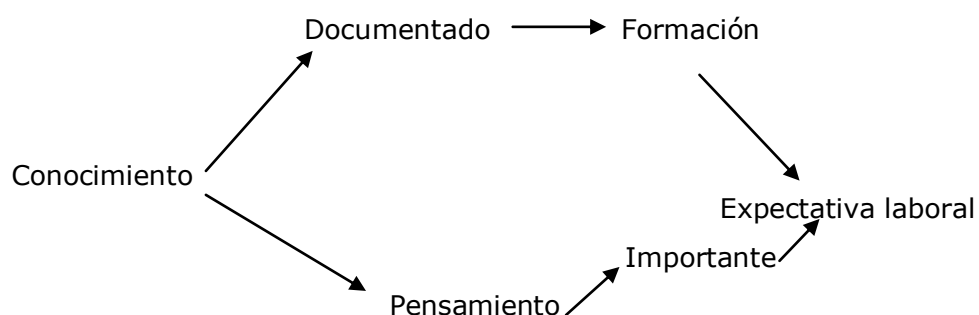


El conocimiento

Este apartado se refiere a lo que el alumno sabe sobre el tema de la discapacidad; conocimientos, tanto a nivel de lo que piensa, por lo que conoce o intuye conocer, como por lo que conoce a través de lo que se haya formado o documentado más específicamente, y donde ambos aspectos le permiten pensar en una expectativa laboral o tener relación más directa con el mundo de la discapacidad.

Aquí empieza a tener importancia lo que va adquiriendo de conocimientos a través de la asignatura, y de las propuestas que esta le brinda en su formación, como por ejemplo la búsqueda de información a través de internet, prensa, medios audiovisuales, los planteamientos para las exposiciones de sus trabajos, etc, que hace que su conocimiento sobre el tema se vaya ampliando progresivamente según avanza el desarrollo de la programación de la asignatura.

El área del **conocimiento** lo he esquematizado de la siguiente manera:



Afectivo-Social

En este apartado he vuelto a reunir varias ideas en torno a dos aspectos más generales: la concienciación y las dificultades.

El apartado de **concienciación** hace referencia a lo que nosotros y los demás percibimos en cuanto de positivo y negativo apreciamos sobre lo que nos suscita la discapacidad: sensibilización, integración, barreras arquitectónicas etc.

El apartado de **dificultades** hace referencia a esos aspectos que suscitan el trato directo con personas con diferentes discapacidades (o la manera de pensar que se tiene de ello); la forma de actuar o comunicarse, el trato o las sensaciones que se tienen hacia esas personas con discapacidad, como son el miedo, la pena, lástima, y de las reacciones que puedan tener las personas con discapacidad. Y también las dificultades al simular la discapacidad y las que creen que tiene el resto de la sociedad.

Así, el esquema de este apartado sería el siguiente:



En la mayoría de los centros en este primer trimestre han tenido experiencias con personas con discapacidad, y se han empezado a preciar toda una serie de elementos que van desde el miedo al contacto, a la concienciación tras las experiencias y las simulaciones, que veremos más adelante.

IES ANTONIO MACHADO DE ALCALÁ DE HENARES

El grupo de Alcalá era de 22 alumnos al principio de curso. Hay alumnos que no han entregado el diario y que quizás lo hagan en el segundo trimestre.

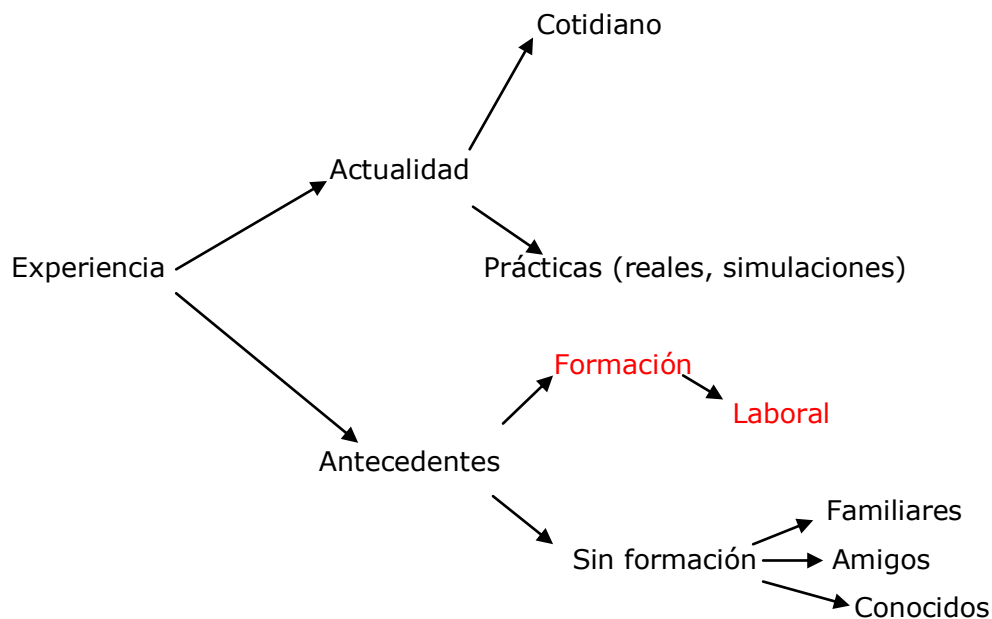
He recogido en total 13 diarios, 8 corresponden a chicas y 5 a chicos. Tres diarios han escrito más de 15 hojas; ocho diarios entre 6 y 10 hojas; dos diarios entre 4 y 9 hojas.

En los diarios del alumnado se percibe lo desarrollado en la programación en el primer trimestre. Han estudiado aspectos teóricos relacionados con la historia de la discapacidad, los significados de la terminología que se utiliza, y la discapacidad sensorial, además de otras cuestiones sobre el trato con las personas con discapacidad y barrera arquitectónicas.

Han visionado vídeos de los diferentes temas; también han realizado varias prácticas, unas prácticas con otros alumnos del mismo centro que tienen alguna discapacidad, y otras prácticas de simulación de la discapacidad, y en esas prácticas se han trabajado las adaptaciones que se deben hacer para las personas con discapacidad.

Una de esas sesiones, que corresponde a una simulación de la discapacidad sensorial visual fue grabada en vídeo por mí, y al tiempo obtuve una serie de fotografías que se adjuntan en uno de los anexos junto a las imágenes de vídeo.

EXPERIENCIA



Antecedentes

Una primera reflexión a la experiencia que tienen estos alumnos, hace referencia en sus diarios a esos antecedentes que bien por la familia, bien por algún conocido o amigo han tenido. También hacen hincapié en lo que esperan de la asignatura y a las expectativas que les suscita.

La experiencia que tienen estos alumnos son en su mayoría relacionadas a los aspectos de los antecedentes, en base al trato con familiares, conocidos o amigos (**sin formación**):

Yo desde muy chiquitita he compartido el día a día con discapacitados en el colegio... (Diario A1, pg. 1).

En cuanto a mi experiencia, solo conozco a un vecino discapacitado físico que nació sin pierna... (Diario A4, pg. 2).

La experiencia que más me ha marcado ha sido que llevo 10 años ayudando y haciendo todo lo posible por una persona de mi edad que tiene una enfermedad desde los 6 años y consiste en una enfermedad degenerativa que se le van atrofiando los huesos... (Diario A10, pgs. 1-2).

Los hay que no han tenido ningún tipo de experiencia, y esperan aprender lo suficiente para poder desenvolverse con soltura ante la posibilidad del trato con personas con discapacidad:

En este año espero aprender mucho sobre diferentes discapacidades y poder ganar paciencia ya que con estas personas hay que tenerla... (Diario A3, pg. 2).

Por suerte o por desgracia mis experiencias con discapacitados son escasas por no decir nulas. (Diario A11, pg. 1).

Tengo pocas experiencias con discapacitados, pero la poca que tengo me ha servido de mucho. (Diario A7, pg. 1).

Estos alumnos no han recibido anteriormente ningún tipo de formación sobre la discapacidad, este sería el primer contacto formativo en su currículo.

Algunos sí que han tenido alguna **experiencia de tipo laboral**, en la que el contacto con personas con discapacidad ha sido real, no siendo muy extensa pero que de alguna manera les ha quedado grabada en su mente:

Este verano estuve en un campamento como monitora de niños y compartimos instalaciones con un campamento de integración. Nunca me imaginé tratando tan de cerca con discapacitados y he de decir que la experiencia de trabajar con ellos fue muy gratificante... (Diario A2, pg. 1).

Personalmente trabajé en una ocasión durante 3 meses con Discapacitados con síndrome de Down, no lo considero importante pues no tenía ningún tipo de experiencia o conocimiento acerca del tema (...) Consistieron en tres meses de prácticas con discapacitados de diferentes grados y guardaba bastante mal recuerdo (...) Fue un poco desesperante (...) (Diario A8, pg. 2-4).

Actualidad

Lo que sí empieza a aparecer ahora en los diarios, es la experiencia fruto de las prácticas que van realizando; unas del tipo simulación y otras de contacto directo con personas con discapacidad.

El centro de Alcalá tiene la costumbre de realizar algunas prácticas donde los alumnos del ciclo organizan actividades adaptadas para los alumnos del IES que tienen alguna discapacidad. A veces no es fácil acceder a centros donde haya personas con discapacidad, por problemas de horarios y traslados, y aquí aprovechan ese recurso para que los alumnos del ciclo formativo tengan la oportunidad de ampliar experiencia y conocimientos.

En los escritos aparecen las referencias a estas **prácticas reales**:

Había solo 6 discapacitados; una chica (...) con síndrome de Down, un chico guapísimo sordo, pero no del todo, y los demás con discapacidades físicas y psíquicas (...) Me encontraba guay (...) realizamos 4 juegos de fútbol, baloncesto y uno de ciegos... (Diario A1, pg. 7).

Hoy hemos hecho la primera práctica con los discapacitados del instituto. Me ha parecido genial, me lo he pasado muy bien porque no me esperaba que fuera así. Son unos chicos geniales pero creo que cuando tenga que hacer la clase no sé si valdré para ello (Diario A3, pg. 6).

La primera experiencia con estas persona ha sido en una clase de educación física en la que nos hemos juntado tanto nuestra clase, como la clase de discapacitados (...) Al principio nos presentamos e hicimos un pequeño juego de calentamiento. Pensaba que sería muy difícil dirigir la clase, que no podíamos adaptarnos a todos esos chavales, pero creo que estaba equivocado (Diario A7, pg. 2).

Las **simulaciones prácticas** de la discapacidad son otras experiencias que los alumnos van experimentando, en esa búsqueda de encontrar soluciones y adaptaciones para las actividades físicas y deportivas para las personas con discapacidad. En los diarios se aprecian las sensaciones que van teniendo, que a pesar de la incomodidad de no ver u oír, les hace reparar en aspectos importantes para las adaptaciones y a concienciarse de muchos aspectos:

Ha llegado ya el hacer de ciegos, yo lo hice y mi pareja me guiaba. Estuve 1 hora y 30 minutos con los ojos tapados. Una

1h 30´ que se me hizo larguísima, me sentí agobiada (...) Mi guía me sacó fuera a la calle, donde se notaba tanto el tacto de los pies,, de tierra a asfalto que me dejó alucinada (...) El goalball mola y es admirable que los ciegos lo hagan, lo desarrollen y lo mejoren cada día como deporte olímpico (Diario A1, pgs. 13-14-21).

Lo que más me ha gustado de la práctica de hoy ha sido el hacer de guía. El describirle las cosas que veía a Gema, y el explicarle como tenía que hacer las cosas. Se puede decir que he disfrutado con ello (Diario A2, pg. 10).

(...) fue la sensación que tenía de agudizar (sin querer) los demás sentidos: sientes más, oyes más, etc. En general, estás más atento a aquellos estímulos que antes con la vista los podías detectar y ahora tienes que hacer un esfuerzo extra con los otros sentidos para detectar el estímulo (Diario A7, pg. 4).

Durante el desarrollo del curso, los alumnos van teniendo una serie de experiencias **cotidianas** de las que también hacen referencia, y en las que reparan debido a la influencia que va teniendo esta asignatura, que les hace ser más conscientes de la realidad. Se van fijando en casos concretos que antes no les llamaba la atención y les van dando una explicación razonada en base a su conocimiento:

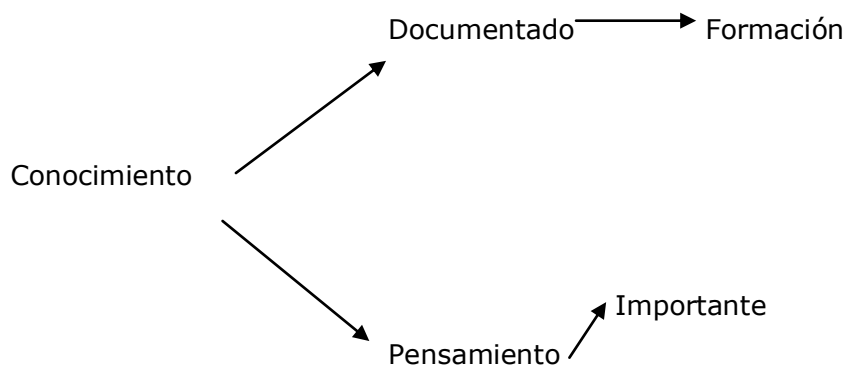
El viernes nos fuimos de excursión a Sierra Nevada, y al coger el autobús vimos al grupo de discapacitados del instituto. Es curioso, cuando nos los encontramos por el insti. Todos les saludamos y les llamamos por sus nombres, y ellos contestan alegremente (seguro que no nos recuerdan, que no se acuerdan de nuestras caras, sobre todo porque éramos muchos y solo tuvimos una hora de actividad con ellos) Así que tú les saludas, ellos también te saludan, pero no creo que me recuerden (Diario A2, pg. 6).

Anoche cuando salí, vi en una discoteca a una persona enana, me di cuenta en ese momento de que se trataba de un discapacitado pero al contrario que los demás tenía capacidad para hacer toda clase de cosas, la verdad es que se le veía integrado y alegre. Aunque me queda la duda ¿De qué

discapacidad hablamos? Creo que estoy mucho más informada de discapacidades como el síndrome de Down, la ceguera, etc. (...) Hoy...en el tren (...) el chaval tendría unos 15 años y hacía como ruiditos con la voz, me dediqué a observar alrededor y vi como era el centro de atención de muchas miradas (...) (Diario A4, pg. 8-9-11).

Hoy me he dado cuenta, al segundo día de dar mis entrenamiento de fútbol sala, que había una persona discapacitada en mis clases. No me había dado cuenta el primer día. Es una persona que me parece que tiene el brazo quemado y la mano más pequeña de lo normal (también quemada) y la tiene incapacitada. Le vi jugar, y tiene pequeños problemas de movilidad y no puede coger el balón con las 2 manos (Diario A12, pg.4).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Todas las personas tenemos unas creencias acerca de la discapacidad, independientemente de que hayamos tenido formación o no; incluso con un mínima formación o información (en algunos casos), mantenemos una postura ante la discapacidad fruto de las experiencias vividas, y que puede evolucionar a medida que esa formación se va procesando a base de experiencias y de información.

Los alumnos durante los escritos, plasman esos pensamientos, y evidentemente se va notando la formación que van recibiendo:

Como personas discapacitadas tienen necesidades especiales, pero como personas poseen todo tipo de peculiaridades que impiden trabajar con prejuicios ni ideas preconcebidas (Diario A8, pg. 6).

(...) qué preferimos ser, sordos o ciegos. Mi respuesta fue ciego y la razón es que creo que me sería imposible amar sin oír; me explico. Me confieso un enamorado de la vida, mi familia, mis amigos, y de todo ello podría prescindir de la imagen, pues son los sonidos; el del amanecer, el tono de voz de mi madre, mi padre (...) lo que me ha hecho enamorarme de todos ellos. De hecho si lo pienso con frialdad hasta de mi novia me hubiera enamorado sin verla (...) Pero sin oírles... tengo la firme creencia de que es el tono de voz, la manera en que se piden las cosas lo que te hacen hacerlas, sino de qué iba yo a estar escribiéndote mis vivencias a un desconocido. Si lo hago es porque me convenciste, mediante palabras que yo escuché para que escribiese esto (...) (Diario A5, pgs. 5-6).

Creo que la discapacidad es una enfermedad muy difícil de sobrellevar cada día (Diario A3, pg. 1).

Documentado

El conocimiento documentado sigue las pautas del programa de la asignatura. Antes ningún alumno había tenido ningún tipo de formación previa. Es lo que van aprendiendo en cuanto a contenidos y procedimientos en el desarrollo de la asignatura de Actividades Físicas para Personas con Discapacidad. A partir de la elaboración de sus diarios se empieza a notar el avance en cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos que antes no tenían. Se ve en los diarios cómo las clases teóricas y prácticas amplían ese conocimiento, a través contenidos teóricos sobre terminología, diferentes discapacidades y actividades físicas adaptadas, ampliadas y documentadas a través de clases teóricas, vídeos, prácticas reales, grupos de trabajo y debates.

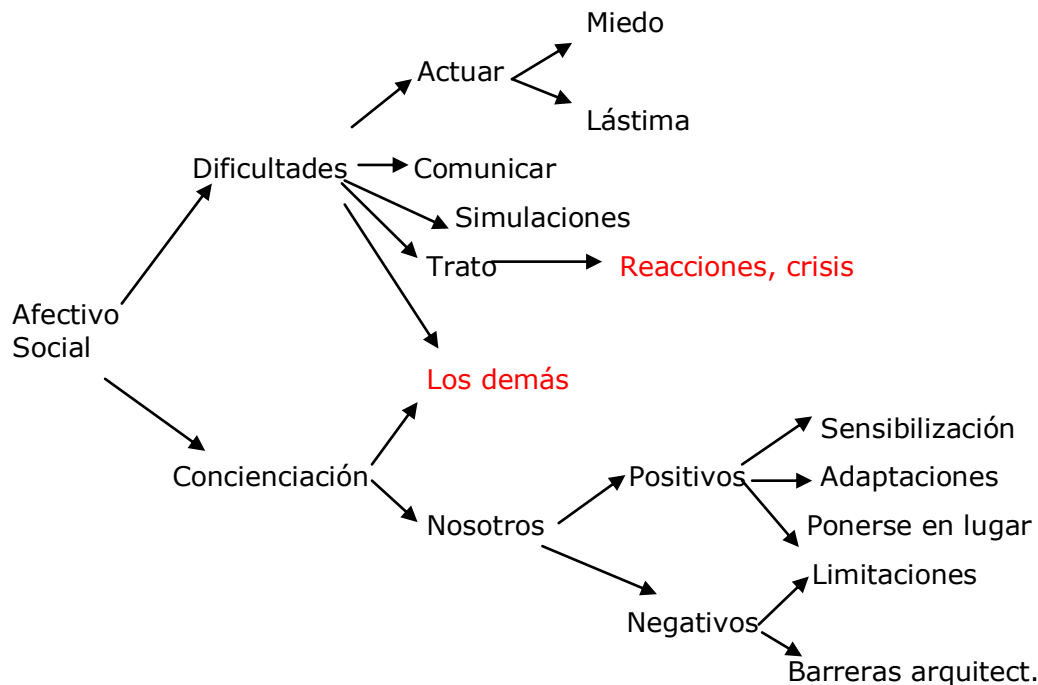
Estos grupos de trabajo consisten en que los alumnos buscan la documentación y las adaptaciones necesarias para incluir a cualquier persona en las actividades físico-deportivas y recreativas, y la realización de seguimientos a personas con alguna discapacidad, y posteriormente exponerlo al resto del grupo:

Estuvimos viendo un vídeo en el que unos alumnos como nosotros iban a colegios de disminuidos físicos y hacían juegos. Tenían que taparse los ojos y jugar, etc. Me sorprendió y me puse en su papel. Tiene que ser difícil. También nos tocó hacer los grupos del trabajo que vamos a realizar (...) Lo he tenido que hacer con una compañera que conoce a un chico que le falta una pierna (...) (Diario A12, pg. 2).

Ya comenzado el temario, la profe nos intenta explicar lo que significa deficiencia y discapacidad (...) Es difícil de explicar, porque me sentí tan bien de haberlo entendido y de todos los de mi clase (...), sinceramente no tenía ni idea de que esas dos palabras englobaran tanto y que significaran eso. Es como una sensación de satisfacción de tantas ganas de que llegue pasado mañana. Nunca me he sentido así, no sé es muy raro porque incluso me sorprendí a mí misma bastante (...) (Diario A1, pg. 5).

Principalmente hablamos de discapacidad general, haciendo diferencias entre todos sus tipos (...) Todos hemos participado en la explicación y en los ejemplos que se han puesto, es decir, la profesora decía "una persona con cataratas", y nosotros debíamos decir cual era su deficiencia, su discapacidad y su minusvalía (...) Después vimos un vídeo sobre discapacidad en el deporte. Nos quedamos muy sorprendidos ante lo que se podía hacer aún siendo ciego o discapacitado físico (Diario A2, pgs. 2-3).

AFECIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** aparecen a lo largo de los escritos de los alumnos, aspectos relacionados con esas dificultades, fundamentalmente al entrar en contacto con personas con discapacidad, y referencias constantes a la concienciación tras recibir formación, que les hace reflexionar y pensar en la gran variedad de posibilidades que existen para salvar las diferencias que pueda haber en cada momento.

Dificultades

El apartado de dificultades que voy encontrando en los diarios, se refieren sobre todo a la forma de tratar, comunicarse y actuar con personas con discapacidad que van teniendo en sus prácticas. Muchos de los temores surgen por los sentimientos de pena y lástima que tienen preconcebidos. Al ver imágenes de vídeos, o casos reales en la vida cotidiana, hacen sus reflexiones particulares que también están cargadas de esos sentimientos de pena y lástima.

Algunas de las dificultades que surgen en las clases de simulación de la discapacidad, tienen que ver con miedos e inseguridades al fingir esa discapacidad, pero es algo normal ya que es una situación no real, y más que experimenten esas sensaciones de angustia por ver que se siente siendo un discapacitado, el objeto es buscar las posibilidades para poder adaptar las actividades a estas personas. Por lo que solo haré una pequeña referencia ejemplificada para explicar esta cuestión.

Otro aspecto de las dificultades es el miedo a las reacciones que puedan tener las personas con discapacidad; ese temor a no saber como reaccionar ante una respuesta inesperada con estas personas.

Sensaciones de miedo, temor, rechazo:

También me sirvió para hacerme perder un poco el miedo a ello, ya que no había tenido experiencias previas con discapacitados mentales (Diario A8, pg.4).

En general, la práctica transcurrió sin problemas (...) Salimos emocionados, creo porque estábamos un poco asustados (...) Quizá teníamos demasiado miedo y pensábamos que no podrían hacer nada (...) (Diario A2, pg. 4).

Daban tanto miedo al principio y pánico que sinceramente nunca me llegué a acostumbrar a verlos por allí, por mi simple miedo (Diario A1, pg. 2).

Dificultades en el trato:

¿Soy capaz de tratar a todos? ¿Estoy cualificada? No, claramente solo para unos pocos, ya que los discapacitados ciegos totales, por ejemplo que no saben leer los labios, yo no sé tratarles ¿Cómo me dirijo a ellos? ¿Cómo les explico las cosas? (Diario A1, pgs. 8-9).

Si soy sincera tenía miedo a como comportarme cuando tuviese que dirigirme a ellos, al momento de presentarme, no sé. Lo único que sé que he acabado la clase con muchas ganas de volver a verles y trabajar con ellos (...) (Diario A9, pg. 3).

Sentimientos de pena o lástima:

En cuanto a la sensación que yo tuve al verle, pues sinceramente me causó algo de lástima y pensé por un momento ¿Este chico ligará? Enseguida me sentí mal por pensar esto, y me dije a mí misma, que por supuesto que ligaría ¿Por qué no?, aún así no me convenció, creo que la realidad está ahí y yo por el momento no creo que me fijara en él ni en ningún discapacitado como pareja (Diario A4, pgs.9-10).

Hoy es el primer día que me he quedado un poco hecha polvo al ver a un discapacitado en el tren (...) (Diario A4, pg. 11).

El otro día estaba en el coche con 2 amigas más en un semáforo esperando y cruzó un ciego y se escurrió y se dio con el refilón del coche y se cayó al suelo, en ese momento quería salir del coche para ayudarle pero no podía porque no tenía el coche puertas traseras y menos mal que en ese momento pasaba un señor y le ayudó, pero a mí me dio mucha pena y se me pusieron los pelos de punta (Diario A 10, pg. 6).

Miedos a las reacciones o crisis:

Muchos olían mal, eran feos, y otros podían hacerte hasta daño. Me sorprendí a mí misma al ver que no me importaba (...) Intentábamos hablar con delicadeza, pero siempre aparecían términos como. "retrasada", "tonto", "pesado", "me daba el coñazo"...Siempre nos cortábamos un poco cuando surgía algo así (...) de vez en cuando me ausentaba mentalmente de la clase y me imaginaba que me quedaba parálitica. Era angustioso. Creo que no podría soportarlo (Diario A2, pgs. 1-2).

Lo que creen que piensa la sociedad, los demás:

La mayoría de las personas los rechazan, bueno en verdad creo que todo lo que es diferente a nosotros, lo que consideramos "normal" lo rechazamos y en este grupo están ellos (Diario A6, pg. 2).

Pienso que la sociedad aún no estamos concienciados al 100% seguramente por miedo, o desconfianza e incluso por no

conocer, es decir, por ignorancia, por prejuicios, por ver que son distintos a pesar de no serlo (Diario A13, pg. 1-2).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

Ha llegado el hacer de ciegos (...) Me sentí agobiada, mal, muy mal, estuve a punto de quitarme el pañuelo (...) (Diario A1 pg.13).

A parte del miedo que da, es muy difícil calcular donde tienes que apoyar para dar el último paso (...) (Diario A9, pg.5).

Concienciación

En los diarios, aparecen desde un primer momento referencias a la concienciación sobre muy diferentes aspectos de la discapacidad, como por ejemplo el de las barreras arquitectónicas y las limitaciones, que los alumnos empiezan a detectar debido a ese mayor conocimiento, y al realizar las simulaciones, perciben esas diferencias que antes no sentían. En muchas ocasiones se ponen en el lugar de las personas que tienen una discapacidad y eso les hace reflexionar acerca de cómo se debe ver o percibir el mundo desde esa perspectiva, y la mayoría de los alumnos empiezan a sensibilizarse con el tema, y a pesar de los temores o miedos, su forma de pensar es que son positivas las experiencias porque les ha hecho darse cuenta de aspectos que antes no sentían hacia la discapacidad.

Algunos hacen referencia a la idea de hacer el diario.

El ponerse en su lugar:

(...) yo debido a unas lesiones tuve que permanecer en silla de ruedas un par de semanas, tiempo suficiente como para que la gente me hiciese sentir inútil con sus miradas de pena en la calle, o la incapacidad que tenía simplemente en llegar hasta mi casa (...) Te das cuenta de esta manera de la cantidad de veces que un individuo no puede realizar una vida normal pues son tales y tan variada las múltiples las barreras arquitectónicas que

hay en la vida cotidiana de cualquier persona (Diario A5, pgs. 2-7).

Las posibles adaptaciones:

Al igual que las estrategias a seguir, adaptar, facilitar los juegos, las reglas e incluso cambiarlas para que todo sea más fácil, para que podamos decir que pueden jugar y competir mucho mejor al igual que una persona normal (Diario A1, pg. 9).

Me ha sorprendido mucho las ganas que tenían todos para practicar deporte a pesar de su discapacidad. Me parece muy bien que hagan adaptaciones en los deportes para que estas personas se sientan útiles (...) (Diario A3, pg. 4).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Por eso al empatizar hoy con mi tocayo me he dado cuenta de lo difícil que tiene que ser su vida, y me he percatado de la grandeza que tiene el mero hecho de sonreír (Diario A5, pg. 5).

Hoy me he dado cuenta de que estaba mal informada sobre las discapacidades, esta asignatura me está enseñando mucho, creo que a todo el mundo le vendría bien conocer algo del tema, te enseña a abrirte a pensar de diferente forma e incluso cuando ves a un discapacitado ya le ves de otra forma (...) (Diario A4, pg. 10).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

(...) solo he estado dos horas con los ojos vendados (...) Aún así, me ha servido para concienciarme mucho, y para que mi teoría de que entre todas las discapacidades, solo soportaría la ceguera ¿Por qué? Porque la comunicación es siempre posible (...) (Diario A2, pg. 8).

Gracias a esto me he dado cuenta de los diferentes comportamientos que tenemos las personas cuando no vemos (Diario A6, pg. 5).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

(...) los discapacitados llegaban tarde porque no había ascensor, rampas y tenían que subirles a pulso por sus padres y algunos profesores (Diario A1, pg. 1).

No sé por qué pero esta tarde al ver una obra que estaban haciendo (aceras nuevas más anchas) me ha hecho pensar en los discapacitados en sillas de ruedas y me he dado cuenta que nunca antes vi pasar a ninguno por allí, ya que les sería imposible. También me pregunto ¿Por qué no los contratan de cara al público vendiendo por ejemplo en el corte inglés? Creo que podrían enseñarte al igual que otra persona donde está la zapatería, el ordenador que busca, etc. (Diario A4, pg. 9).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

La sociedad no es consciente todavía de que, aunque son una minoría, están ahí y deben considerarlos a la hora de realizar nuevos edificios e instalaciones (...) (Diario A3, pg. 1).

La sociedad cada vez se interesa más por este mundo pero de forma lenta (...) Poco a poco va habiendo más centros, ayudas y espacios para este tipo de personas que les ayudan por momentos de su problema (Diario A11, pg. 1).

Creo que la sociedad no los apoya todo lo que debiera y muchas veces en vez de ese sentimiento de compasión por ellos deberíamos sentir admiración (Diario A6, pg. 2).

IES MARÍA MOLINER DE COSLADA

El grupo de Coslada era de 24 alumnos al principio de curso. Hay un alumno que no ha realizado el diario y que se quieren incorporar más tarde. Cuando finalice el curso haré una nueva revisión.

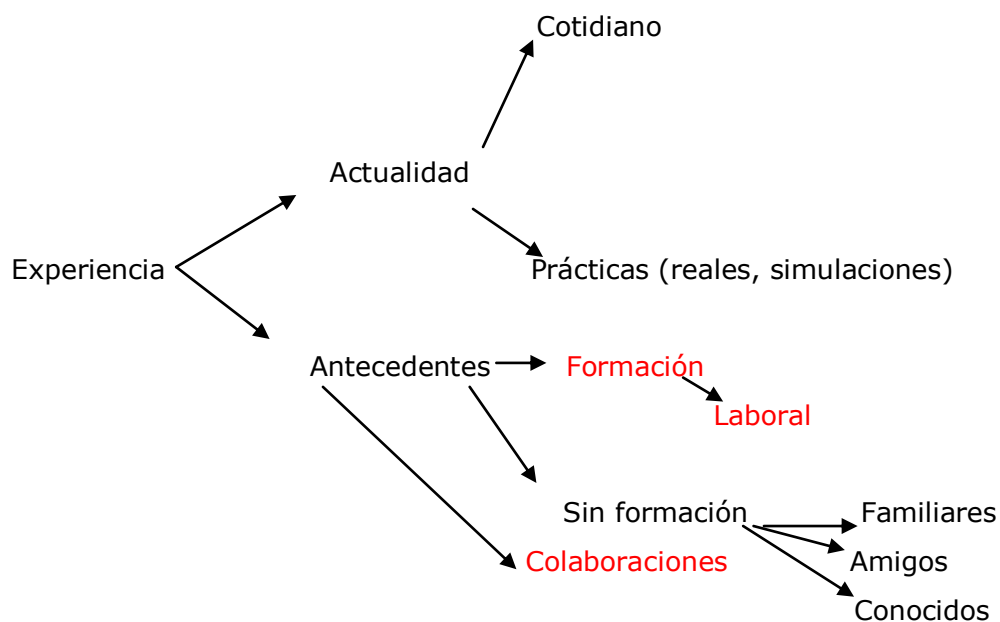
He recogido en total 23 diarios, 17 corresponden a chicos y 6 a chicas. Siete diarios han escrito entre 11 y 15 hojas; ocho diarios entre 6 y 9 hojas; ocho diarios entre 1 y 4 hojas.

En los diarios de los alumnos aparecen referencias a los aspectos de los contenidos del primer trimestre. Hacen referencias a la historia de la discapacidad, la terminología que se utiliza. Han trabajado la discapacidad sensorial.

También han trabajado con vídeos de los diferentes temas; han hecho varias prácticas de simulación de la discapacidad, realizando las adaptaciones necesarias para las personas con discapacidad.

En este primer trimestre no han tenido práctica directa con personas con discapacidad, pero sí en el segundo trimestre.

EXPERIENCIA



Antecedentes

Empiezan aparecer en los diarios comentarios relacionados con el entorno cotidiano y más concretamente de personas conocidas.

Las experiencias que tienen los alumnos son del trato con familiares, conocidos o amigos, pero **sin una formación** reglada:

Por la tarde me he cruzado con mi prima, tiene síndrome de Down. Ella iba con su madre y con su padre. La relación con ellos no es muy buena y cuando nos cruzamos, me da por pensar que si ella sabe algo, o no, siempre me lo pregunto (...) Pero aunque no tengamos trato, siempre, siempre actúa de un modo cariñoso (Diario C1, pg. 1).

Yo tengo el día a día con mi abuela que es sorda, y no sé cómo es capaz de salir, coger un metro, ir a la compra, en ese aspecto la admiro, pero por esa vivencia sé que tengo que aprender mucho sobre estas personas (...) (Diario C9, pg. 19).

(...) he de decir que tengo un familiar con deficiencia psíquica (...) (Diario C10, pg.1).

Algunos sí que han tenido alguna **experiencia de tipo laboral**, en la que el contacto con personas con discapacidad ha sido real, no siendo muy extensa pero que de alguna manera les ha quedado grabada en su mente:

Tras 2h ó 1h 30 de trabajo con un deficiente psíquico dura e intensa, me relaja (nos relaja a mis compañeros y a mí) desinhibirte con algún chiste malévolo sobre los "tontitos del pueblo" o semejantes. Es lo que hay, lo siento (Diario C4, pg. 3).

Los hay que reconocen tener poca experiencia, pero que les ha aportado algo:

Los discapacitados son personas normales como todo el mundo, he tenido poco contacto con ellos pero para mí han sido experiencias muy positivas, son muy cariñosos y agradecidos; el tema de trabajar con discapacitados me llama la atención, tengo ganas (Diario C16, pg. 1).

El grupo había tenido ya alguna práctica de **colaboración** en el curso anterior, cuando estaban en primero, y participaron en alguna actividad con discapacitados conjuntamente con los alumnos que ese año realizaban el segundo curso:

Mi única experiencia se remonta al año pasado cuando se realizó una jornada en otro instituto y fuimos invitados. Solo decir que me parece un grupo de gente bastante olvidado porque creemos que no nos puede aportar nada y no se piensa en lo que se les puede ofrecer (Diario C12, pg. 1).

Actualidad

Comienzan a aparecer ahora en los diarios la experiencia como consecuencia de las prácticas realizadas; de momento simulaciones y lo que sus trabajos prácticos les hace relacionarse con personas con discapacidad que se verá más adelante. También llevan realidades a la clase, fruto de los seguimientos que realizan a personas con discapacidad.

Durante el desarrollo del curso, los alumnos van teniendo una serie de experiencias **cotidianas** de las que también hacen referencia, y en las que reparan debido a la influencia que va teniendo esta asignatura, que les hace ser más conscientes de la realidad. Se van fijando en casos concretos que antes no les llamaba la atención y les van dando una explicación razonada en base a su conocimiento.

7:30 de la mañana, voy andando, casi no hay luz. Al llegar a una esquina me llama la atención ella: una anciana parada, con unas gafas oscuras, un carrito de la compra en una mano y un perro en la otra...Extraño, eso pensé yo, aún sin conocer lo que pasaba. Me llama y me pide si puedo ayudarla a cruzar la calle (no hay gente, no hay paso de cebra, no hay coches...aún es de noche) (...) yo pregunto ¿Miedo a salir a la calle? Sale a esa hora porque apenas hay personas? El carrito para apoyarse y el perro al otro lado para sentirse más segura... Mientras intento saciar mi curiosidad oigo una y otra vez "gracias, muchas gracias" lo cual acrecienta más mi curiosidad, y sigo

preguntando...Parece sentirse a gusto conmigo y no repara en contestarme y explicarse (...) (Diario C2, pgs. 2-3).

Hoy mientras volvía de clase en el autobús uno de los pasajeros que se encontraba dentro iba en una silla de ruedas acompañada de otra persona, cuando llegó su parada fijándome en que la había solicitado, pensé cómo va a bajar del autobús, si el suelo del autobús no está a la altura que el de la calle, entonces es cuando observé que su compañero fue a comunicarle algo al conductor, tal fue mi sorpresa cuando empecé a observar que el autobús bajaba la suspensión y en la puerta salía una plataforma metálica para poder bajarse del autobús (...) En ese momento toda la gente del autobús nada más que hacía mirar hacia la puerta de salida para ver qué es lo que pasaba, la gente se quedó sorprendida al igual que yo (Diario C18, pgs. 2-3).

Hoy he estado entrenando en la piscina (...) por la tarde y mientras entrenaba han venido un grupo de personas discapacitadas a dar sus clases de natación; al principio me ha sorprendido como con sus sillas de ruedas, ellos mismos algunos con ayuda y otros sin ayuda se meten en el agua, con ayuda de una silla especial que hay para meterlos en el agua. Pero lo que de verdad me ha sorprendido ha sido en el vestuario, cuando un chaval en silla de ruedas, él solo sin ayuda de nadie ha cogido su mochila y se ha desenvuelto perfectamente por el vestuario, se ha cambiado, se ha vestido...etc. (Diario C16, pg. 2).

El fin de semana fui a ver un partido de baloncesto en silla de ruedas, era la primera vez que lo veía, me quedé alucinado, qué manera de jugar, moverse, tirar a canasta, y me sorprendió mucho los choques, golpes y caídas, me encantó, tengo que volver a ir a ver otro partido (...) (Diario C16, pg. 3).

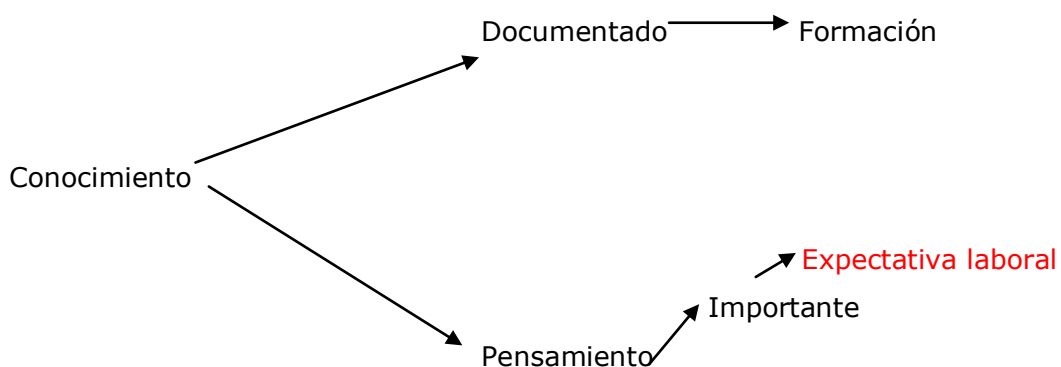
Las **simulaciones prácticas** de la discapacidad son otras experiencias que van teniendo, buscando encontrar soluciones y adaptaciones para las actividades físicas y deportivas de las personas con discapacidad, y les hace tener una mayor conciencia:

La 2ª práctica es la que me ha parecido significativa, ya que la profesora nos ha dado a todo el mundo un antifaz, de visión nula y otros de visión media (borrosa) (...) Hemos tenido que analizar con el tacto a nuestro compañero (...) He sentido como si me faltara algo, sin la vista, una situación de inseguridad y de agudizar los demás sentidos (Diario C1, pg. 6).

Hemos aprendido a jugar al goalball, es divertido, aunque teníamos que estar con los ojos cerrados; ya que teníamos que experimentar como juega un discapacitado visual, teníamos que agudizar el oído, para escuchar por donde está la pelota sonora, el tacto para cogerla y el sentido de la orientación para lanzarla y poder meter gol. Se juega 3x3 con una pelota sonora y siempre con pelota rasa, tocando el suelo (Diario C1, pg. 11).

Otro grupo ha realizado la práctica de discapacitados auditivos, en la desde el principio no podíamos hablar, todo ha sido mediante gestos y leyendo las normas de los juegos. Ha estado muy bien, realmente me ha gustado (Diario C1, pg. 15).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Van apareciendo reflexiones sobre la materia que van desarrollando y salen referencias a la posibilidad de trabajar en este campo:

Creo y pienso que esta asignatura es muy importante y bonita, ya que ser monitores de gente discapacitada, personalmente, es muy gratificante y no me refiero materialmente, sino moralmente (...) (Diario C1, pg. 1).

Las primeras palabras que se me ocurren ante la palabra "discapacitado", es que es una persona como otra cualquiera, con limitaciones, pero que con esfuerzo de todos podemos solventar. Cualquiera de nosotros, en unos momentos puede cambiar su vida, y ser un discapacitado, y personalmente me gustaría ser tratada con normalidad absoluta (Diario C3, pg. 1). (...) ¿Qué si podría trabajar con personas con discapacidad?, de momento digo que no, que aún no estoy nada preparado (Diario C10, pg. 5).

Documentado

El conocimiento documentado va siguiendo las pautas del programa de la asignatura. En los diarios se aprecia cómo las clases teóricas y prácticas dan ese conocimiento.

Con los grupos de trabajo, los alumnos buscan la documentación y las adaptaciones necesarias para incluir a cualquier persona en las actividades físico-deportivas y recreativas, y con la realización de seguimientos a personas con alguna discapacidad obtienen una formación de primera mano fruto del contacto con personas discapacitadas.

También hace que aparezcan planteamientos sobre la posibilidad o no de trabajar en este campo más adelante:

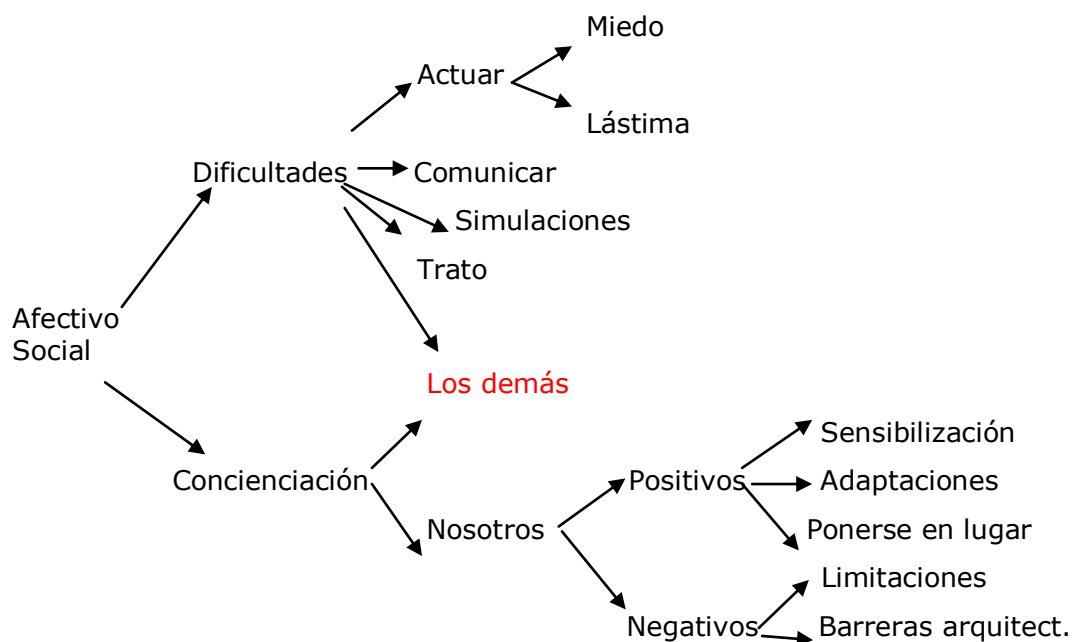
En la clase de hoy hemos visto un vídeo de deportes para discapacitados como pueden ser bicicleta tándem para discapacitados visuales, el goalball para discapacitados visuales también y el ajedrez adaptado a deficientes visuales. Y la verdad es que me ha impresionado por ejemplo el goalball o el fútbol sala para ciegos que consiste en una pelota con chapas, para que el balón sea sonoro (...) (Diario C1, pg. 7).

Hoy en clase (...) he aprendido las diferentes deficiencias que existen ya sean auditivas, visuales, etc. También la diferencia

que hay entre deficiencia, discapacidad y minusvalía (...) Hoy he aprendido (...) los términos integración y normalización (...) y el término barreras y barreras sociales. Luego hemos hecho una lluvia de ideas sobre los términos peyorativos con los que nos dirigimos la sociedad hacia las personas con discapacidad (Diario C6, pgs. 2-3).

Hoy salda al museo tifológico. Lo que más me ha llamado la atención, son las reproducciones a escala de grandes construcciones para que puedan imaginarse como son la gente que no puede verlo. Ya que estas reproducciones, son para tocarlas (pero no entiendo porqué las pintan) (Diario C5, pg. 7).

AFECTIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** aparecen esas dificultades al entrar en contacto con personas con discapacidad. Se aprecian referencias constantes a la concienciación y reflexionan sobre las posibilidades limitaciones y diferencias que pueda haber en cada momento. Los alumnos de este centro no han tenido prácticas directas con personas con discapacidad en el primer trimestre, pero sí determinados trabajo de seguimientos en el que han tenido que relacionarse con personas con discapacidad.

Dificultades

El apartado de **dificultades** de los diarios se vuelve a referir a aspectos relacionados con la forma de tratar, comunicarse y actuar con personas con discapacidad, algo que se da las prácticas. Aparecen los sentimientos de pena y lástima al contemplar las imágenes de los vídeos que se les muestran. También surgen dificultades en las simulaciones.

Algunas de las opiniones que se recogen, son creencias o pensamientos que ellos tienen sin haber tenido experiencias; es lo que creen que les puede pasar por lo que intuyen que va a pasar: en el trato, por ejemplo.

También algunos establecen diferencias en función de la discapacidad.

Sensaciones de miedo, temor, rechazo:

Ignorancia, pura ignorancia, estamos llenos de ella. Yo la primera. Es increíble como lo desconocido nos da miedo, miedo que nos impide, precisamente, ayudar a quien lo necesita (Diario C2, pg. 3).

(...) lo que me sigue impresionando y creo que siempre me impresionará, me seguirá causando la misma impresión serán los deficientes psíquicos (Diario C10, pgs. 5-6).

(...) pero que me siguen pareciendo muy fuerte, me impresionan mucho ver a gente con esta clase de deficiencias y que quiero y espero perder este miedo a la hora de enfrentarme a la práctica de este tipo de gente (Diario C10, pg. 9).

Dificultades en el trato:

Me he sentido mal porque, incluso en situaciones que podrían justificar (...) ahora me acuerdo y me duele haber usado esos términos (...) (Diario C4, pg. 7).

(...) en mi caso este es un tema que me da miedo y respeto porque no sé si voy a estar a la altura de las circunstancias,

tratándoles correctamente comunicándome con ellos... (Diario C18, pg. 3).

(...) como en la pregunta ¿Iríais al cine con un discapacitado? Todos dijimos que sí más o menos, pero pienso yo que con ciertos tipos de discapacidad no estaría preparada para ello (...) Yo me siento con rabia absoluta, impotente. Hay ciertos discapacitados que yo creo que no se pueden llegar a superar, ya que no es lo mismo perder un brazo, que perder prácticamente todo (Diario C3, pgs.2-3).

Sentimientos de pena o lástima:

Hemos jugado un partido de meter goles con los ojos cerrados. Nunca había sentido pena, hoy sí (Diario C2, pg. 11).

Para mí, cuando veo una persona con una discapacidad siento impotencia porque pienso en lo que no puede hacer y creo que no es justo, pero he de decir que tengo un familiar con deficiencia psíquica y en ocasiones siento una gran lástima (...) (Diario C10, pg. 1).

Siempre he tenido sensación de pena al ver a un discapacitado; creo que debería apartarla de mi pensamiento (Diario C19, pg.2).

Lo que creen que piensa la sociedad, los demás:

(...) creo que todos tenemos un cierto rechazo o pena hacia estas personas que había que tratar con toda normalidad y es algo que debemos aprender (Diario C20, pg.1).

(...) Porque ese miedo a cómo realizarla, a cómo tratarles, todo es mucho más fácil. Falta de conocimiento en la sociedad? A lo mejor debería tratarse mucho más este tema a nivel social y global para que toda la gente lo viera más normal y no existieran esos miedos (Diario C20, pg. 2).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

(...) hemos estado 35 minutos sin ver nada. ¡Qué sensación de miedo! (Diario C4, pg.7).

Hoy en la práctica que hemos realizado en clase, poniéndonos en el papel de una persona ciega, me he sentido perdido, desorientado e incluso inútil (...) (Diario C18, pg. 4).

Concienciación

Aparecen referencias a la concienciación como por ejemplo el de las barreras arquitectónicas y las limitaciones. En muchas ocasiones se ponen en el lugar de las personas que tienen una discapacidad. Con ello reflexionan acerca de cómo se percibe el mundo desde esa perspectiva.

El ponerse en su lugar:

Tengo tendinitis en el tobillo, se puede decir que estoy discapacitada, no puedo correr ni saltar (Diario C2, pg. 10).

Si antes me resultaba difícil ponerme en el lugar de un ciego, poco a poco pienso que de todo se sale (Diario C4, pg. 9).

Es difícil ponerse en su lugar, pero es "comerse la cabeza" interiormente, hablar con uno mismo, aislarse del mundo con las complicaciones que esto tiene (Diario C4, pg. 12).

Las posibles adaptaciones:

Adaptar un balón no me ha llevado tiempo, solo pensar, porque ya sé que a veces es lo que nos hace falta, mi balón dentro de una bolsa y asunto resuelto (...) (Diario C2, pg. 6).

Parece increíble, pero hoy, andando por la calle me he percatado de que las zonas con saltitos por arriba son para ciegos. Nunca lo había pensado. Lo he comentado con más amigas y ninguna de había dado cuenta, todas pensamos que el suelo era así por decoración (Diario C2, pg. 12).

Hemos visto un vídeo de ciegos (...) hay posibilidades de actividades físicas para los deficientes visuales, adaptaciones de deportes convencionales y deportes propios que les ayudan a mejorar (Diario C4, pg. 5).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Últimamente estoy indignada, haciendo el trabajo de las noticias me he dado cuenta de cómo la sociedad los aparta, convirtiéndose en núcleos aislados (Diario C2, pg. 10).

En estos casos me asombro como las personas que son ciegas pueden ir por la calle igual que las personas videntes (Diario C18, pg. 5).

Poco a poco me voy dando más cuenta de cosas que antes ni me daba cuenta de que faltaban para la gente con discapacidad (...) (Diario C3, pg. 7).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

La simulación de que éramos sordomudos ha ido bien. Aunque es difícil contenerse cuando tienes la capacidad de hablar y oír (Diario C4, pg. 10).

Lo hemos hecho para luego utilizarlo y sentir lo mismo que sienten los invidentes a la hora de practicar este deporte (Diario C6, pg. 5).

Creo que este tipo de actividades como las anteriores deberían de potenciarse en la gente sin discapacidad para concienciar (...) (Diario C5, pg. 5).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

(...) los que oímos no somos conscientes de las dificultades que este tipo de personas tienen. Necesitan de muchos recursos que solucionen su problema de comunicación (...), por ejemplo hay una enorme carencia de servicios de intérpretes, esenciales para ellos... (Diario C3, pg. 7).

(...) cambio un poco mis sentimientos cuando veo que las personas con discapacidad pueden hacer ciertas cosas (...) dentro de sus limitaciones (...) (Diario C3, pg. 8).

Comprobando otra vez como quedan muchas barreras, y creo que ya más que físicas (que gracias a la técnica se evitan) sociales (...) (Diario C5, pg. 11).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

Cada vez que veo un vídeo siempre me doy cuenta de que la sociedad sigue sin concienciarse, esto siempre aparece, todavía siempre hay alguien que hace que la vida de las personas con discapacidades sea más difícil (...) (Diario C3, pg. 11).

IES LAGUNA DE JOATZEL DE GETAFE

El grupo de Getafe era de 21 alumnos al principio de curso. He recogido 17 diarios en total. De ellos 12 corresponden a chicos y 5 a chicas. Dos diarios han escrito más de 18 hojas; cuatro diarios entre 7 y 9 hojas; dos diarios entre 4 y 5 hojas.

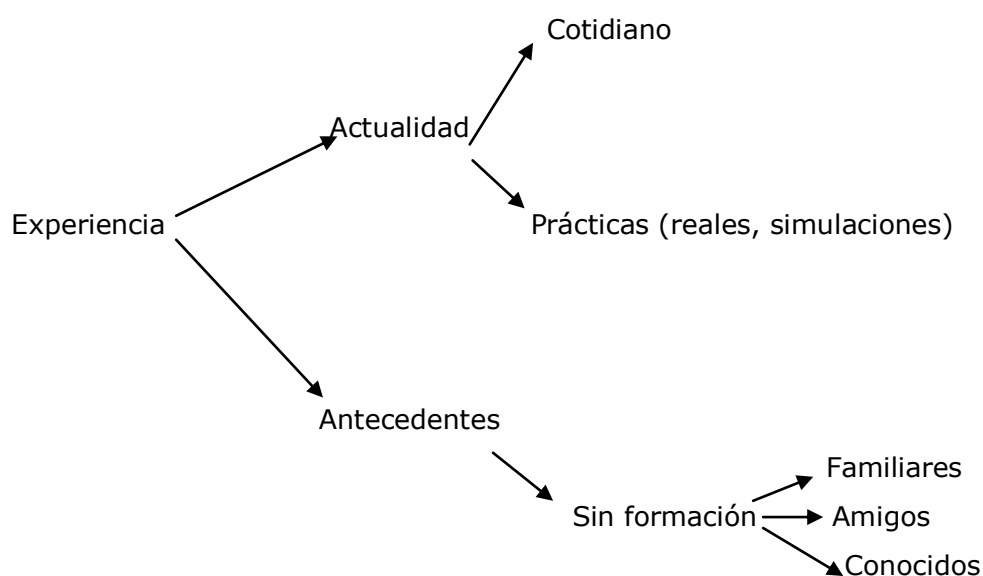
Los alumnos van escribiendo sobre las cosas que van dando en las clases. Empiezan a aparecer los comentarios sobre las discapacidades que dan en el temario.

A través de vídeos, simulaciones y prácticas reales empiezan a tener conciencia de la realidad de la asignatura.

Los alumnos de este centro han tenido la oportunidad de realizar prácticas reales con discapacitados de una asociación llamada ADIL de forma voluntaria. Algo que se apreciará en muchos de los diarios de los alumnos.

También a este centro acudieron deportistas discapacitados a realizar una sesión práctica y unas charlas con los alumnos del instituto. Esta sesión fue grabada por mí en vídeo y saqué varias fotografías que se adjuntan en uno de los anexos.

EXPERIENCIA



Antecedentes

Los primeros comentarios que tienen acerca de su experiencia, giran en torno a lo cercano, que suele ser la familia, conocidos o amigos. Los hay que reconocen no haber tenido ninguna experiencia y reconocen no saber nada del tema.

Personalmente en mi comunidad de vecino viven 3 personas con 3 discapacidades distintas y cada una es completamente distinta a la otra: hay un hombre de 39 años que debido a su diabetes con 4 años perdió casi el 100% de su vista (...) Otro vecino tiene síndrome de down y tiene un carácter que hace un poco complicada la convivencia con él, y otro chico que es parálítico (Diario G3, pgs.1-2).

Los que no han tenido ningún tipo de experiencia, esperan aprender lo suficiente para poder desenvolverse con soltura ante la posibilidad del trato con personas con discapacidad:

Para empezar me gustaría expresar mi inexperiencia en todo este tipo de personas (...) Diario G12, pg. 1).

Estos alumnos no han recibido anteriormente ningún tipo de formación sobre la discapacidad, este sería el primer contacto formativo en su currículo.

Nadie reconoce haber tenido **experiencia de tipo laboral**, en la que el contacto con personas con discapacidad haya sido real.

Actualidad

Este instituto de Getafe viene realizando prácticas de voluntariado con la asociación ADIL, que mencioné anteriormente. Son voluntarias, pero hay un gran número de alumnos que participan. También acercan realidades al centro, invitando a personas con discapacidad a dar alguna charla o a compartir alguna práctica de actividad física.

En los diarios aparecen las referencias a estas **prácticas reales**:

Carmen nos comenta la idea de ir de voluntario a una asociación de discapacitados llamada ADIL. Hoy ha venido (...) , el

coordinador de esta asociación, el cual nos ha puesto un vídeo para que viésemos un poco lo que se realizaba allí (...) Yo me he presentado voluntaria, para echarles una mano en piscina (Diario G1, pg. 3).

Hoy ha venido un ciego total a clase, y ha sido una experiencia que nunca olvidaré. Entre tú y yo, se me han saltado las lágrimas cuando ha contado como se quedó ciego, que por la diabetes (...), y nos contó que la noche anterior a quedarse ciego total había ido al cine (Diario G1, pg. 5).

Mi vecino es invidente y a pesar de su discapacidad tiene muy buen sentido del humor e incluso hace bromas de su discapacidad (...) Pues le convencí para que viniese y nos hablara de la ceguera y contara cómo es su vida ¡Creo que mi clase ha quedado encantada (Diario G3, pgs. 4-5).

Hoy hemos participado en una actividad que ha organizado la Federación de Deportes para Discapacitados de Madrid en nuestro instituto (...) Después hemos participado en un circuito o gymkhana en la que deportistas discapacitados nos han enseñado algunas cosillas sobre sus deportes (Diario G2, pg. 13).

Hoy ha venido un chico sordo, el cual hablaba, me ha llamado la atención la forma que tenía de hablar, ya que muchas veces no se le entendía bien (...) Nos vino a dar una pequeña charla donde nos explicó un poco lo que era su sordera y las diferencias que hay entre unas y otras (...) (Diario G1, pg. 14).

A través de las **simulaciones prácticas** de la discapacidad los alumnos van experimentando sensaciones que les hace pensar en soluciones. En los diarios aparecen las sensaciones que van teniendo. La incomodidad de no ver u oír, les hace reparar en aspectos importantes para las adaptaciones, y también les hace concienciarse de muchos aspectos:

Como todos los lunes, hemos realizado los juegos adaptados (...) Realizamos unos 4 juegos, en los cuáles requería estar bastante tiempo con los ojos tapados (...) Teníamos que traer las gafas de bucear con algodones dentro (para hacer de

ciegos), y unas picas bastones o palos. Uno se ponía de ciego y otro era el guía (...) (Diario G1, pgs. 4-10).

¡45 minutos sin ver nada! Que agobio. Pero que sensación más rara, tenía confianza con mi guía pero...uf! Hemos salido fuera del instituto (...) (Diario G3, pg. 6).

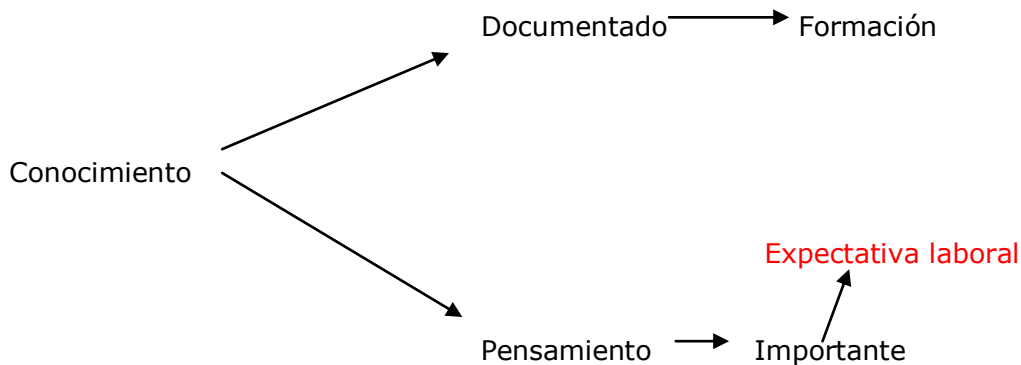
La otra actividad que realizamos fue escuchar un cuento, con los ojos vendados, con la consigna en tener que introducirnos en la historia y representarla según nos fuera pareciendo (Diario G5, pg. 10).

Durante el curso, los alumnos van teniendo una serie de experiencias **cotidianas** a las que aluden en sus escritos. Se dan cuenta de aspectos que antes no les llamaba la atención:

Ya sé que hoy no es un día de clase, pero es un día que ealizado algo en relación con los discapacitados. Lo primero decirte que (...) una chica de mi clase y yo estamos haciendo un trabajo sobre ciegos. Este día, es el día internacional del bastón blanco, y todos los años salen desde la ONCE (calle Prin), a hacer un recorrido hasta la Puerta del Sol. Nosotros hemos estado con R, un ciego que conoce mi padre. Nos fuimos con ellos a hacer el recorrido, decir este año la reunión ha sido con perros guía y con futuros perros guía. Me pareció muy interesante, y sobre todo sorprendente algunas cosas. Me alucinó lo agradable que eran todos los ciegos que había y lo bien que se tomaban su ceguera (Diario G1, pg. 10).

(...) Al volver del gimnasio hemos estado con José, un compañero con parálisis cerebral y que poco a poco mejor y hoy por ejemplo ha aprendido a abrir la puerta del cuarto de baño (...) (Diario G17, pg. 2).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Los alumnos plasman sus pensamientos acerca de la asignatura y lo que le puede suponer en el futuro, incluso en el aspecto de salida laboral.

Al principio de los escritos sobre todo, reflexionan sobre la posibilidad de trabajar y no hacen mención a la gente que trabaja con personas con discapacidad; pero sí que en ocasiones diferencian según qué discapacidad:

Creo que esta asignatura además de aportarme muchos conocimientos, me va a aportar mucho para mi vida, ya que reflexiona más sobre las cosas (...) Esta asignatura sé que me va a servir para cambiar valores de mi vida que quizá tenga confusas (...) Cada vez me alegro más de tener esta asignatura (Diario G1, pgs. 2-7-13).

Estas clases, yo creo que nos van a ayudar a concienciarnos positivamente de cara a colaborar o trabajar en este sector, o por lo menos eso pienso en mi caso, que no descarto a día de hoy tratar estos temas laboralmente. El hecho de que tengamos esta asignatura nos va a dar ciertos recursos a la hora de trabajar, aunque creo que donde verdad se va aprender es mediante la práctica real, con gente discapacitada (Diario G10, pg. 2).

Para empezar no tenía idea de que pudiera existir tal asignatura y tuve conciencia de ello cuando empecé el módulo o ciclo (...)

Aún pienso que estas personas son muy especiales (...) (Diario G3, pg. 1).

Yo personalmente ahora mismo no me veo capacitado para tratar a discapacitados (Diario G17, pg. 1).

Documentado

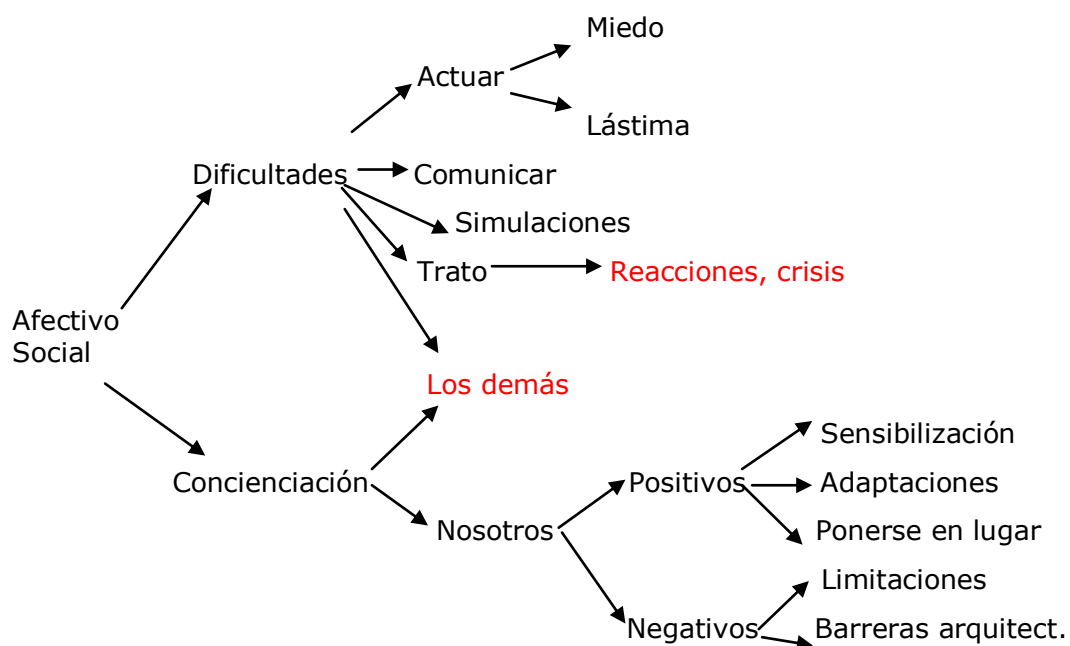
Aparecen referencias tanto de los contenidos teóricos como teórico/prácticos:

Hemos tenido clase teórica en el aula, la teoría ha sido sobre la historia de la discapacidad (...) (Diario G1, pg. 8).

(...) nos vino a dar una pequeña charla, donde nos explicó un poco lo que era la sordera y las diferencias que hay entre unas y otras (Diario G1, pg. 14).

Hoy hemos visto un vídeo de un programa grabado(...) Me he sentido distinto que con el ciego que vino a clase, porque no es lo mismo verlo por televisión que en personas; por la televisión impacta menos que en vivo (Diario G2, pg. 9).

AFECTIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** aparecen a lo largo de los escritos de los alumnos, aspectos relacionados con esas dificultades, fundamentalmente al entrar en contacto con personas con discapacidad, y referencias constantes a la concienciación tras recibir formación, que les hace reflexionar y pensar en la gran variedad de posibilidades que existen para salvar las diferencias que pueda haber en cada momento.

Dificultades

Las **dificultades** que aparecen en los diarios tienen que ver con el trato con personas con discapacidad. Los sentimientos de pena y lástima que tienen preconcebidos se agudizan en los primeros contactos y primeras prácticas. También surgen aquí dificultades en las clases de simulación de la discapacidad, tienen que ver con miedos e inseguridades al fingir esa discapacidad.

Temen las reacciones que puedan tener las personas con discapacidad; ese temor a no saber como reaccionar ante una respuesta inesperada con estas personas. También algunos establecen diferencias en función de la discapacidad.

Sensaciones de miedo, temor, rechazo:

Nos ha estado contando sus experiencias, y nos ha dicho que al principio se sintió rechazado por los que él consideraba sus mejores amigos y que fue un poco difícil de llevar (Diario G9, pg. 1).

La verdad es que no he querido acercarme más a estas personas porque no suelo encontrarme cómodo, debido al que practicar yo también deportes de riesgo puede influirme algún tipo de superstición o similar (Diario G12, pg. 1).

Lo que me impone o me hace sentir incómodo son las personas discapacitadas con problemas mentales (Diario G12, pg. 1).

Dificultades en el trato:

Por ahora es una idea que me apetece. Sé que me da "cosa" lo que voy a ver, porque no sé muy bien como reaccionar (...) (Diario G1, pg.4).

Yo tenía miedo porque cuando nos dijeron que venía iyo cómo me iba a comunicar con él! (Diario G3, pg. 8).

La primera impresión que me surge es miedo y aprensión de no saber como tratar a una persona con discapacidad, ya que no quiero mostrar dicha a aprensión (Diario G6, pg. 1).

Sentimientos de pena o lástima:

(...) me ha dado mucha pena este hombre porque llevar viendo desde siempre y, de repente dejar de ver debe ser muy duro (Diario G2, pg. 8).

A mí parecer me siento mal al pensar la desgracia de una persona discapacitada (...) Al ver a una persona con discapacidad me da pena (...) (Diario G14, pgs. 1-2).

Cada miembro de la clase ha comentado su opinión sobre los discapacitados, ha habido comentarios como pena, tristeza, compasión, repelús... (Diario G17, pg. 1).

Miedos a las reacciones o crisis:

La verdad es que tengo "miedo", por decir una expresión, ya que no sé cómo podrían reaccionar, si sabría ayudarles, comprenderles, aguantarles (...) (Diario G15, pg.1).

Lo que creen que piensa la sociedad, los demás:

Hay gente que les da miedo la gente con discapacidades (yo antes) o se ríen de ellos (gente que no piensa) (Diario G14, pg. 4).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

(...) requería estar bastante tiempo con los ojos tapados, la verdad es que me costaba muchísimo (...), me parecía incomodísimo y de vez en cuando tenía que levantármela para

ver algo (...), a mí me producía inseguridad (...) (Diario G1, pg. 4).

Concienciación

Las referencias a la concienciación van surgiendo en los diarios. Se ponen en el lugar de las personas que tienen una discapacidad; por lo que reflexionan y les hace plantearse aspectos que están relacionados con la sensibilización.

El ponerse en su lugar:

(...) yo me ponía en su lugar e intentaba imaginar mi reacción ante aquello que para mí sería un mundo (Diario G1, pg.5).

Cada vez que salgo de una clase de estas, me pongo en su lugar de cómo sería mi vida con su discapacidad (Diario G1, pg.14).

Hemos llevado a cabo diferentes juegos en los que nos ponemos en lugar de aquellos que tienen alguna discapacidad, lo cual da lugar a pensar y darse cuenta de las barreras que tienen (...) (Diario G8, pgs.1-2).

Las posibles adaptaciones:

Expondremos unos juegos (...), luego miraremos con un ejemplo de una discapacidad, si se podría realizar de la misma forma y si no tendremos que adaptarlo (Diario G1, pg. 1).

Hoy he aprendido a reflexionar sobre las dificultades que conlleva trabajar con discapacitados (...) así como de los criterios de intervención, metodología en las adaptaciones (...) Hemos estado viendo en clase los criterios de adaptación de los juegos (...), nos ha tocado para poner las adaptaciones en las fichas (Diario G2, pgs. 1-3).

Lo que más me ha llamado la atención ha sido saber las adaptaciones que se tienen que hacer para sordos en algunos deportes (como el fútbol, atletismo...) (Diario G2, pg. 16).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Me está sirviendo mucho esta asignatura y las experiencias que estoy recogiendo con ella, te cambia la visión de las cosas (...)
Me parecen experiencias muy buenas lo que se nos está mostrando, y cada vez me alegro más de tener esta asignatura
(Diario G1, pgs. 10-13).

Esta clase me permite concienciarme de lo importante que es estar centrado al 100% cuando se trabaja con discapacitados, ya que es un trabajo duro y muy serio (Diario G2, pg. 3).

También me he concienciado de que yo también he sido así, pero ya no volveré a ser igual que antes, no después de saber lo que sé ahora. Cómo en los días anteriores esto me está ayudando mucho, tanto que voy a hacer el esfuerzo de ir por lo menos 1 hora a la semana a lo de ADIL para enriquecerme aún más y adquirir más experiencias personales que me ayuden a sacar todo mi potencial humano (...) (Diario G2, pgs. 5-6).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

Lo que más me ha llamado la atención es cuando actúo como invidente, sin darme cuenta desarrollas otros sentidos (...)
(Diario G3, pgs. 5-6).

Nos hemos intentado poner en lugar de discapacitados imulando discapacidades (sensoriales y motoras) (...), se puede apreciar la dificultad para explicar y organizar dinámicas y juegos (Diario G6, pg. 1).

(...) es algo que no había experimentado nunca, desde el punto de vista de ponerme yo como una persona discapacitada. Tengo que decir que no te das cuenta de las cosas hasta que no te pones en situación, por lo menos eso me ha pasado a mí (...)
(Diario G10, pg. 5).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

(...) una sensación que tenía ha sido haciendo de invidente (...) te das cuenta de las barreras que tienen, aunque solo te estoy hablando de un gimnasio! Imagínate lo que supondrá para ellos el día a día (la calle, un escalón, una puerta (...)) (Diario G1, pg. 2).

Con esta experiencia me di cuenta de la cantidad de barreras arquitectónicas que hay, ya sea porque el suelo esté roto o una señal mal colocada (Diario G3, pg. 7).

Esto me hace darme cuenta las dificultades de los ciegos y cualquier persona minusválida para poder vivir, como la barreras arquitectónicas (bordillos, farolas, papeleras... (Diario G14, pg. 6).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

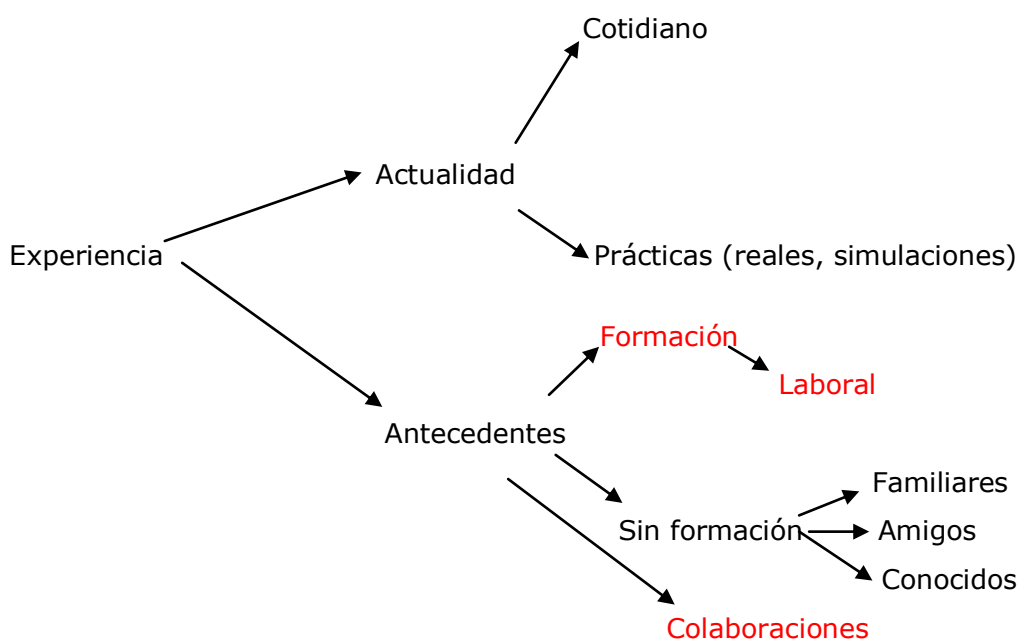
Si la gente hablara más sobre esto, no parecería un tema "tabú" como muchas veces me parece, se evitarían muchas "barreras" que cada uno se pone particularmente (Diario G1, pg. 1).

IES SIGLO XXI DE LEGANÉS

El grupo de Leganés era de 27 alumnos al principio de curso. En un principio recogí 18 diarios, y hubo cuatro diarios que me los entregaron más tarde. He recogido en total 22 diarios, 12 corresponden a chicos y 10 a chicas. Ocho diarios han escrito más de 15 hojas; once diarios entre 8 y 14 hojas; tres diarios entre 1 y 3 hojas. A través de los diarios, se ven los temas desarrollados en el primer trimestre. Han visto discapacidades como la motórica, y han tratado sobre los conceptos de la discapacidad, criterios de adaptación generales y los diferentes tipos de deficiencias.

También han visto vídeos sobre los diversos temas tratados. Han realizado varias simulaciones, adaptando las actividades para las personas con discapacidad. Los alumnos de este centro han tenido la oportunidad de realizar prácticas reales con discapacitados de una asociación llamada ADIL de forma voluntaria (como el IES de Getafe). Algo que se apreciará en muchos de los diarios de los alumnos. Una de esas sesiones, que corresponde a una simulación de la discapacidad motórica, fue grabada en vídeo por mí, y al tiempo obtuve una serie de fotografías que se adjuntan en uno de los anexos junto a las imágenes de vídeo.

EXPERIENCIA



Antecedentes

Aparecen comentarios sobre experiencias anteriores, relacionadas con familiares o personas cercanas. También tienen referencias por amigos, y los hay que no han tenido ninguna.

Directamente no he trabajado con ellos pero he sido compañera discapacitados exactamente patinando (Diario L2, pg. 1).

Personalmente he tratado con ellos, ya que tengo un familiar con alguna discapacidad y se ayuda todo lo posible. Espero acoger con ilusión esta nueva asignatura (Diario L10, pg. 1).

Yo personalmente tengo un poco de experiencia, puesto que mi prima es discapacitada física, que aunque no es psíquica que personalmente creo que es más duro, también hay que valorar y acostumbrarse (Diario L13, pg. 1).

Los hay que no han tenido ningún tipo de experiencia, y esperan aprender lo suficiente para poder desenvolverse con soltura ante la posibilidad del trato con personas con discapacidad:

La verdad es que este módulo me despierta mucho interés y espero aprender y llevarme conmigo una experiencia que me sirva para el día de mañana (Diario L1, pgs. 1-2).

(...) desconozco este trato con discapacitados, pero me gustaría poder trabajar con estas personas (Diario L3, pg. 1).

Para empezar, he de decir que no tengo ninguna experiencia de trabajo con discapacitados (...), supongo que con el tiempo supondrá para mí una grata experiencia (Diario L4, pg. 1).

Estos alumnos no han recibido anteriormente ningún tipo de formación sobre la discapacidad, este sería el primer contacto formativo en su currículo.

Algunos sí que han tenido alguna **experiencia de tipo laboral**, en la que el contacto con personas con discapacidad ha sido real, no siendo muy extensa pero que de alguna manera les ha quedado grabada en su mente:

(...) ya que este verano he estado trabajado en unas colonias deportivas de verano, en La Fortuna, de monitora, y uno de los niños que tenía (...) es discapacitado con Síndrome de Down. Yo le trataba como a uno más, aunque por supuesto siempre tenías

que estar un poco más atento que con los demás niños, pero hasta los propios compañeros se preocupaban de que (...) estuviese bien (Diario L5, pg. 2).

El grupo había tenido ya alguna práctica de **colaboración** en el curso anterior, cuando estaban en primero, y participaron en alguna actividad con discapacitados conjuntamente con los alumnos que ese año realizaban el segundo curso:

(...) en uno de los eventos que hicimos en el Polideportivo del Carrascal, en unas "miniolimpiadas", cuando Carmen (...) nos dijo si podíamos participar ayudando a los niños discapacitados del colegio Alfonso X El Sabio, de Leganés, dando una vuelta a la pista de atletismo corriendo; yo ni me lo pensé, enseguida dije que sí y fue una de las experiencias más bonitas que he tenido. El niño que yo ayudé en la carrera (...) una vez que llegamos a la meta me cogió de la cara y no paraba de hacerme caricias, darme besos y darme las gracias, para mí ese fue un momento que no olvidaré (Diario L5, pgs. 1-2).

Actualidad

Este instituto de Leganés (como hace el de Getafe), viene realizando prácticas de voluntariado con la asociación ADIL, que mencioné anteriormente. Son voluntarias, pero hay un gran número de alumnos que participan. También acercan realidades al centro, invitando a personas con discapacidad a dar alguna charla o a compartir alguna práctica de actividad física y también realizan alguna salida a visitar centros.

En los escritos aparecen las referencias a estas **prácticas reales**:

Hoy Carmen nos comenta la posibilidad de ir como voluntarios un día a la semana a la piscina del Carrascal a ayudar en las clases de natación para discapacitados (...) Ayer fue la reunión con ADIL para lo del voluntariado en la piscina del Carrascal, ahora tengo claro que quiero hacerlo (Diario L1, pgs. 2-4).

(...) Ha sido genial, una experiencia estupenda, y ya tengo ganas de volver! (...) He estado las dos horas en el agua (...),

nos ha tocado (...) No sé exactamente qué tiene (...), no nos hemos atrevido a preguntarle (...), va con muletas y no tiene mucha movilidad en las piernas, pero se atreve a hacer todo lo que le propongas (...) (Diario L1, pg. 6).

Hoy en ADIL (...) hemos intentado que meta la cabeza debajo del agua, pero no hay manera (...) La verdad es que esto lleva su tiempo, pero cuando consigues que hagan algo de lo que le dices te da una alegría enorme, y bueno, ellos cuando les felicitas, son 10 veces más felices que todo (Diario L1, pgs. 29-30).

Las **simulaciones prácticas** son actividades que desarrollan en sus clases, y les permite conocer de primera mano aquellos aspectos que tienen que adaptar y modificar para incluir a las personas con discapacidad en las actividades físicas, y a darse cuenta de sensaciones que de otra forma no podrían conocer:

Hoy nos ha tocado hacer clase práctica (...), en los juegos hemos tenido dos paralíticos, un cojo y dos ciegos, de vez en cuando nos cambiábamos los papeles. Yo solo he podido pasar por coja, con dos sticks por muletas, he intentado manejarme (...) Es increíble cómo según jugábamos se nos ocurrían diferentes posibilidades para poder adaptar el juego (...) Las clases prácticas son bastante entretenidas e interesantes (Diario L1, pgs. 10-11).

Hoy nuestros compañeros han estado realizando la práctica de discapacitados psíquicos. Han estado realizando diferentes juegos. Nosotros hemos tenido que simular el papel de esta discapacidad (...) (Diario L2, pg.19).

Hemos estado jugando al tenis de mesa en silla de ruedas, y es difícil al principio, eso de dar a la pelota y evitar que la silla se vaya hacia atrás cuando golpeas. No era capaz de usar una mano y otra para manejar la silla, vamos, que he tirado del freno que sino... (Diario L4, pg. 6).

Van teniendo experiencias **cotidianas** que se encuentran en el día a día, y las reflejan en sus escritos. También llevan realidades a la

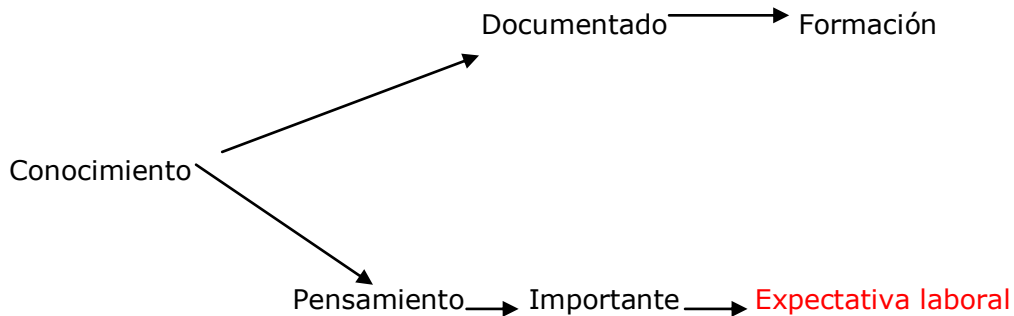
clase, fruto de los seguimientos que realizan a personas con discapacidad:

Hace unos días hice una pequeña entrevista a María Jesús, la cual padece degeneración macular y solo tiene 32 años; es de nacimiento, pero se dieron cuenta en el desarrollo, sobre los 12 años (...) Me encantó hacerle la entrevista, pues se mostró muy participativa y motivada (...) (Diario L2, pgs. 4-5).

(...) este fin de semana pasado (día 8 de octubre, sábado) he ido de acompañante con los chicos y chicas de discapacitados de ADIL, al Campeonato de Madrid de natación, que se ha celebrado en Vallecas (de discapacitados) Ha sido una competición increíble, he disfrutado con ellos mogollón e incluso algunos de nuestros chicos han conseguido medallas. Esta ha sido una de las experiencias que no olvidaré nunca. Es una pasada verles nadar, algunos nadan incluso mejor que nosotros y no sé, el ambiente es genial. Yo nunca había asistido a una competición de este tipo, y la verdad es que estoy deseando volver a otra (Diario L5, pgs. 10-11).

Por otra parte, esta semana mi grupo y yo también hemos ido a ver entrenar al equipo de fútbol sala de ADIL, en él los jugadores son discapacitados psíquicos. Fuimos para hacer el trabajo del seguimiento a una o varias personas con discapacidad y la verdad es que me resultó muy bonito y divertido verlos jugar. Es impresionante la nobleza y el compañerismo que demuestran y es alucinante lo bien que saben jugar. Además resultaron ser chicos muy amables y cariñosos a la vez que agradecidos. Fue una buena experiencia que no me importaría repetir (Diario L9, pg. 9).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Los alumnos van plasmando en sus diarios pensamientos y reflexiones como consecuencia de los primeros contactos con el tema. Hacen alusiones a sus expectativas y entre ellas figura, en ocasiones, la posibilidad de trabajar en un futuro, pero sin demasiada seguridad:

(...) siento una especie de alegría al saber que se alguna manera voy a poder ayudar, quizás entender a esas personas, que de alguna forma voy a participar (...) En fin, tan solo es el primer día, tengo todavía mucho que aprender, y puede que algunos de mis sentimientos presentes cambien a lo largo del curso (...) (Diario L1, pg. 1).

Pienso que debe ser reconfortante el trabajar con ellos ya que les puedes hacer sentir como una persona capacitada (...) (Diario L2, pg. 1).

Yo he elegido ADIL, ya que es una de las cosas que más me apetecía hacer, porque a mí personalmente me encanta trabajar con ellos, me apetece y pienso que es una de las mejores experiencias, el poder trabajar con ellos me enorgullece y me siento muy satisfecha (...) Esta reunión fue la que me ha hecho decidirme que quiero y espero trabajar con ellos en un futuro no muy lejano, espero (...) Según estaba viendo el vídeo, cada vez tenía más ganas de empezar a trabajar con ellos; me fui a mi casa supercontenta de saber que voy a participar como voluntaria en este trabajo (Diario L5, pgs. 8-9).

Documentado

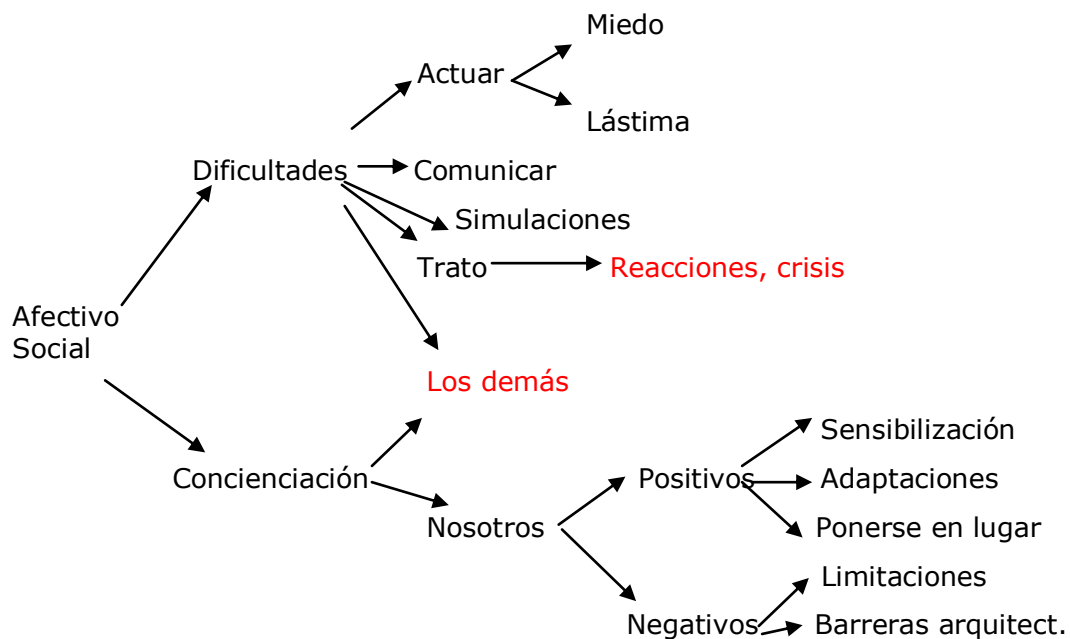
Las referencias a la materia de la asignatura queda patente en los diarios. Se aprecian constantes menciones de aspectos teóricos y prácticos que les está formando y se ve que van adquiriendo unos conocimientos reforzados también a través de trabajos teórico-prácticos:

Hemos visto varias diapositivas y algunas me han hecho sonreír y desear estar ahí con ellos... (...) Hoy en clase hemos profundizado sobre los trabajos, en mi grupo vamos a preparar una sesión para sordomudos (...) se me ocurren ideas, cosas, materiales para la sesión, pizarra, fotocopias, cuadernos para poder comunicarnos ya que no conocemos el lenguaje por signos (Diario L1, pgs. 2-3).

Ayer tuve clase de discapacitados, y... se me olvidó escribir, pero de todas formas no hicimos mucho, vimos unos apuntes sobre discapacidades, la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía (...) (Diario L1, pg. 5).

Hoy hemos visto un vídeo sobre los juegos paralímpicos de Sydney 2000 (...) Yo ya había visto algún juego en la televisión, de Atenas 2004, y no le había dado tanta importancia (...) desconocía el juego del Goalball hasta hoy y Boccia hasta hace unos días (...) Hoy hemos tratado la integración y normalización (...) Hoy hemos vuelto a la teoría, hemos visto algunas clasificaciones de discapacidades, enfermedades (...) (Diario L1, pgs. 8-9-11).

AFECTIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** aparecen los miedos y dificultades desde el primer momento que empiezan a tener los primeros contactos con personas con discapacidad, y también empiezan aparecer referencias a la concienciación y sensibilización fruto de las experiencias reales que van teniendo.

Dificultades

El apartado de **dificultades**, como se va apreciando en los demás centros educativos, también pasa por los sentimientos de miedo y preocupación a no saber actuar o tratar a personas con discapacidad; temen herirlas o molestarlas con las miradas o con palabras que creen pueden molestarles, y también hacen alusiones a los miedos a las posibles reacciones inesperadas, sobre todo si son personas con discapacidad intelectual.

Sensaciones de miedo, temor o rechazo:

(...) yo tengo miedo a eso, nunca he tratado con ellos tan de cerca, y tengo miedo a que una parte de mí los rechace (...)
Ayer fue la reunión con ADIL, para lo del voluntariado (...) ahora

tengo claro que quiero hacerlo, aunque tengo miedo al rechazo y a no saber tratarlos (...) (Diario L1, pgs. 2-4).

Tengo miedo a no saber reaccionar frente a ellos (...) En realidad estoy un poco preocupada porque a la pregunta de mi profesora a todos ¿Aquí cómo lo adaptarías? No se me ocurría nada y me he sentido frustrada ¿Y si cuando trabaje con ellos me pasa lo mismo? Estoy escribiendo esto y estoy llorando, no lo entiendo, ¿Cómo no he visto esto antes? Esto es para ver una nueva realidad que me asusta (Diario L4, pgs. 1-2).

La verdad me he sentido muy incómodo (...) Era duro ver como no se podían ni mover, algunos te seguían con los ojos, pero otros ni eso. Un compañero se puso a llorar en medio de la clase (...) (Diario L16, pg. 6).

Dificultades en el trato:

El trabajar con discapacitados me hace sentir de dos maneras, por un lado asustada, quizás porque es algo nuevo para mí, el miedo a no saber tratar a gente, que de alguna manera es diferente (Diario L1, pg. 1).

(...) aún tengo ese miedo de no saber tratarles como ellos se merecen o mejor dicho, no poder dar de mí todo lo que me proponga en un principio (Diario L3, pg. 3).

Sinceramente si me tocara trabajar con gente que no puede hablar ni hacer nada en principio no podría, no sé cómo he de tratarles debido a que son discapacitados físicos no psíquicos (...) (Diario L3, pg.18).

Sentimientos de pena o lástima:

(...) el caso es que de pronto le daba por doblar el cuello hacia atrás exageradamente, y a sacar la lengua hasta la barbilla, no sé explicarlo, pero impresionaba, lástima, impotencia, es difícil de explicar (...) (Diario L1, pg. 16).

(...) en este vídeo he tenido sensación de pena (...) (Diario L2, pg. 21).

Es bastante triste el pensar como en la gran mayoría de los casos una persona que va en silla de ruedas tiene que necesitar la ayuda de otra persona para poder hacer cosas que para nosotros no suponen ningún esfuerzo (...) (Diario L9, pgs. 10-11).

La primera impresión fue de una tristeza enorme al ver a niños que desde tan pequeños están sufriendo, realmente es muy duro verles así (...) (Diario L10, pg. 3).

Miedos a las reacciones o crisis:

(...) me puse bastante nervioso porque no sabía lo que me iba a encontrar (Diario L3, pg. 4).

Pero aún así tenía miedo de que ellos hicieran algo que yo no esperaba (...) (Diario L3, pg. 6).

Lo que creen que piensa la sociedad, los demás:

Los miedos que tenemos, y realmente todos somos iguales, porque tenemos los mismos miedos, sensaciones (...) pero tanto las personas sin discapacidad, como las personas con discapacidad, como los educadores o animadores, sentimos miedo, desconfianza, no sabemos relacionarnos (...) (Diario L1, pg. 10).

Te sientes tan mal al ver que la sociedad se centra únicamente en la normalidad de las personas y sin pensar nada en aquellos que tienen impedimentos (Diario L10, pg. 7).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

Por grupos hemos jugado al voleibol sentado (...) La sensación que he tenido ha sido un poco de impotencia, ya que la movilidad era muy reducida (...) un punto de rabia y frustración (...) En la silla para hacer simulaciones me siento rara y de cierta manera me entra un miedo extraño, posiblemente sea un miedo a esa situación (Diario L2, pg. 12).

He aprendido la dificultad que entraña jugar al voleibol sentado sin mover las piernas ya que desplazarse con las manos arrastrando el culo es bastante complicado (...) (Diario L6, pg. 7).

Algunos reconocen abiertamente que no les produce ningún tipo de rechazo el contacto con personas con discapacidad:

No me da miedo, ni asco, ni nada por el estilo acercarme a estas personas y poder ayudarlas a sentirse como uno más (...) La mayoría de los discapacitados tienen un gran espíritu de lucha, cosa que hace no ver ese sentimiento de lástima que nos venden con las personas discapacitadas (...) La única vez que de verdad he sentido "pena", no ha sido en las clases con ellos, ni en los vídeos... sino en Sol, donde varios amputados muestran sin ningún pudor sus amputaciones para causar impacto ante la masa de gente que pasa para poder obtener alguna limosna (...) (Diario L12, pgs. 1-11-12).

Concienciación

Los alumnos de ponen constantemente en el lugar de una persona con discapacidad, y empiezan a hacer referencias a las posibles dificultades y soluciones que se pueden dar. El ponerse en el lugar de esas personas les causa una fuerte impresión, y cuando superan las primeras reacciones ocasionadas por pensar que si les ocurriera a ellos no sabrían qué hacer, empiezan a proponer alternativas ante una situación que puede limitar alguna de sus capacidades.

El ponerse en su lugar:

(...) pienso que primero tendríamos que ponernos en su papel para ver sus dificultades (...) (Diario L3, pg. 21).

Sensaciones de impotencia ya que nos colocamos en su lugar y es cuando de verdad te das cuenta de las dificultades que deben pasar (Diario L6, pg. 9).

Yo pienso mucho ¿Y si me ocurriera a mí?, no sé que haría, pero es algo que ahora mismo me planteo muchas veces (Diario L13, pg. 11).

Las posibles adaptaciones:

Luego hemos visto las adaptaciones que podemos hacer. Nos ha preguntado qué se nos ocurría en ciertos juegos, y así, sin pensar mucho, entre todos se nos ocurren mil cosas (...). Es increíble como según jugábamos se nos ocurrían diferentes posibilidades para poder adaptar el juego (Diario L1, pgs. 4-11). (...) me ha parecido imposible no haber sido capaz de imaginar como una simple variación puede conseguir que un discapacitado disfrute y juegue como uno más (...) Me parece muy interesante ver como son las adaptaciones de los juegos en ellos (...) (Diario L4, pgs. 1-3).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Esto es para verlo y vivirlo, sino en muchos casos no te fijas; yo antes no me fijaba ni la mitad de lo que me fijo ahora, hay que concienciar más a la gente (Diario L1, pg.29).

Esta práctica me ha servido personalmente para fijarme más en dichas barreras (...) y así en un futuro podamos ayudar a facilitar la vida diaria de las personas que se desplazan en sillas de ruedas (...) (Diario L9, pg. 11).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

(...) estuvimos simulando el juego como si fuéramos nosotros los propios discapacitados (...) Me di cuenta con estos juegos en algunos casos donde hay un alto nivel de falta de movilidad, supone que apenas tienen variedad para elegir deportes porque no pueden hacer prácticamente nada (Diario L3, pgs. 13-14).

Hemos hecho una clase práctica simulando que éramos cojos, ciegos, en sillas de ruedas. Hemos elaborado adaptaciones para

unos determinados juegos. Todos pasamos por todas las discapacidades (Diario L4, pg. 4).

Al volver al insti fui en silla de ruedas y fue muy chungo! Los bordillos para los pasos de peatones eran imposibles de subir si alguien no te ayuda (...) (Diario L8, pg. 10).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

Más de uno ha tenido que venir con la discapacidad simulada desde el instituto, y nos ha contado como en un trayecto corto se han encontrado miles de dificultades (...) los bordillos para cruzar el paso de cebra, que supuestamente ya están bajos, pero no están bajos del todo, 1-2 cm ya impiden que puedas pasar fácilmente con una silla de ruedas, necesitas de la ayuda de alguien que la levante un poco (...) La verdad es que se lo ponemos muy difícil a la gente con discapacidad (...) (Diario L1, pgs. 18-19).

Luego hemos ido a dar una vuelta a ver una biblioteca y centro de empleo (...), y tienen unas rampas que dan miedo, otros sitios ni las tienen (...) y encima coches en la acera, por lo que tienes que ir por la carretera (...) (Diario L1, pg. 28).

Me di cuenta de que las personas con sillas de ruedas tienen muchos problemas con las barreras arquitectónicas, porque yo mismo me senté en una de ellas (...) (Diario L3, pg. 11).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

Todo el mundo quiere integrarlos en la sociedad, pero nadie quiere que se les integre en su bloque (obras para adaptaciones, pagar más para poner rampas...) Es algo un poco hipócrita ¿no? (Diario L16, pg. 5).

IES CARLOS BOUSOÑO DE MAJADAHONDA

El grupo de Majadahonda era de 19 alumnos al principio de curso.

He recogido en total 16 diarios, 9 corresponden a chicas y 7 a chicos. Seis diarios han escrito más de 15 hojas; cuatro diarios entre 10 y 13 hojas; seis diarios entre 6 y 9 hojas.

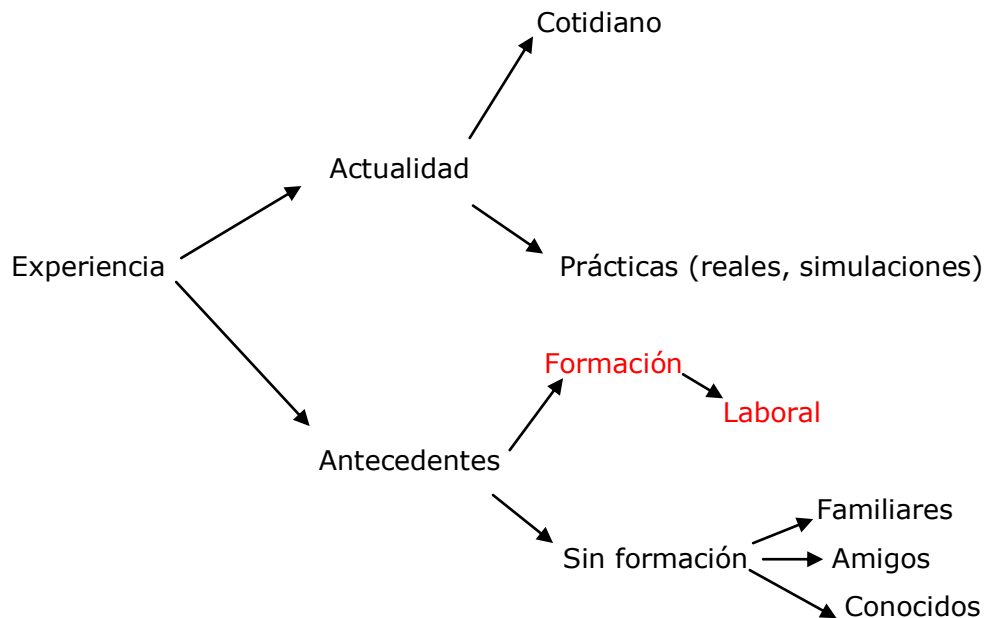
En el primer trimestre han estudiado diferentes temas sobre la discapacidad, entre ellos la discapacidad psíquica, sensorial y aspectos relacionados con la historia, terminología. Un día a la semana realizaban simulaciones de las diferentes discapacidades.

Una de esas sesiones, que corresponde a una simulación de la discapacidad sensorial visual fue grabada en vídeo, y al tiempo obtuve una serie de fotografías que se adjuntan en uno de los anexos junto a las imágenes de vídeo.

El IES de Majadahonda no ha realizado prácticas reales con personas con discapacidad en el primer trimestre; las prácticas que han tenido las han realizado en forma de simulaciones y de trabajos de seguimientos. Esto hace que al no tener tanto contacto con la realidad, en los escritos no aparezcan referencias al temor de las crisis o reacciones inesperadas que en los demás diarios de los otros alumnos de los diferentes IES sí que se hacen evidentes.

Tampoco aparecen muchas referencias a las barreras arquitectónicas; debido a sus prácticas, referidas sobre todo a las actividades de simulación, aparecen más referencias sobre las adaptaciones a los juegos y deportes.

EXPERIENCIA



Antecedentes

Comienzan a escribir sobre experiencias previas al curso. No es muy amplia, pero les hace detenerse a pensar en algo que antes ni se les había pasado por la cabeza:

(...) no me había parado a pensar en estas discapacidades que tienen, (David el del kiosco de la ONCE, Salvador mi tío con meningitis que ya murió...), no sé si será porque desde un principio siempre les vi como personas y no como discapacitados... (Diario M1, pg. 1).

Mi experiencia en este mundo es breve, ya que desde hace 4 ó 5 años mi abuela tiene Alzheimer y está en una silla de ruedas ya que tiene la cadera rota (Diario M4, pg. 1).

En mi familia tenemos el caso de mi primo (...) el cual tiene una parálisis cerebral causada en o durante el parto. Tiene 15 años, su parálisis le afecta sobre todo al tren inferior y algo menos al superior (...) (Diario M13, pg. 1).

Los hay que no han tenido ningún tipo de experiencia, y esperan aprender lo suficiente para poder desenvolverse con soltura ante la posibilidad del trato con personas con discapacidad:

A nivel personal no he tenido la oportunidad de compartir experiencia o actividades con personas con algún tipo de discapacidad física (...), de momento no tengo ningún curso ni contacto como ya he dicho, pero me gustaría saber y poder personalmente obtener sensaciones y experimentar y conocer como es todo este mundo (Diario M5, Pg. 1).

No he tenido ninguna persona conocida directamente con alguna discapacidad, por lo que en este módulo tengo muchas cosas que aprender, conocer y ponerlo en práctica (Diario M9, pg. 1).

Estos alumnos no han recibido anteriormente ningún tipo de formación sobre la discapacidad, este sería el primer contacto formativo en su currículo.

Alguno ha tenido **experiencia de tipo laboral**, en la que el contacto con personas con discapacidad haya sido real:

En el plano profesional he tenido contacto con alumnos/as de natación, los cuales tenían hipotrofia de los músculos, autismo, alteraciones en la audimetría...y me ha gustado trabajar con ellos, aunque haya sido duro (Diario M13, pg. 1).

Actualidad

En los diarios aparecen reflejadas las experiencias fruto de las prácticas que van realizando; unas del tipo simulación y otras relacionadas a los trabajos y seguimientos.

En los escritos no aparecen referencias a estas **prácticas reales**, debido a que no las han hecho en este primer trimestre.

Las **simulaciones prácticas** de la discapacidad, como en el resto de los centros educativos, son experiencias en las que fingen tener la discapacidad estudiada, y así pueden darse cuenta de los aspectos que deberían tener en cuenta en el diseño de actividades físicas:

En la clase de hoy, hemos tenido nuestra primera práctica y ha sido muy enriquecedora. Esta clase trataba sobre la simulación de personas ciegas, en la cual teníamos que hacer un recorrido con antifaz (...) Me he dado cuenta de las diferentes formas por las que puede llegar la información (...) (Diario M1, pg. 3).

(...) el resto de la clase ha sido práctica, en la cual, por parejas, un compañero hacía de guía y otro de ciego (...), ha ido enfocada a la iniciación deportiva del atletismo (...) (Diario M1, pg. 7).

Hoy hemos hecho una primera práctica del deporte para ciegos de Goalball (...), sin antifaz percibía un espacio pequeño y bien delimitado, pero con el antifaz era un espacio amplio, grande, e incluso a veces sin límites (Diario M1, pg. 14).

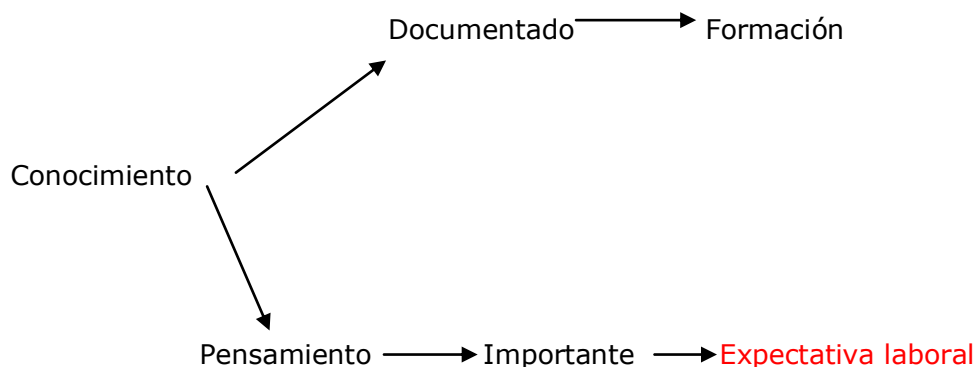
Las experiencias del día a día (**cotidianas**) se ven reflejadas en los diarios. Ahora sí reparan en cosas que antes les pasaba desapercibido:

Luego me acordé que en mi pueblo hay una chica de la edad de mi hermano mayor y estuve hablando con su madre primero, con ella ningún problema, al igual que con la persona en concreto. No sabía muy bien por donde empezar, así que pregunté la discapacidad y como empezó todo (Diario M5, pgs. 15-16).

En mi caso un compañero de entrenamiento (...) es sordo y todos aprendimos a dar la salida de natación, porque él no puede escucharla. En su caso le gustaba que le demos en un pie (Diario M3, pgs. 13-14).

Ayer, por ejemplo, me subí al autobús y vi el sitio reservado para una persona que va en silla de ruedas, vi el hueco y los cinturones para atar la silla y me pregunté ¿Cómo llega hasta ahí esa persona? (...) (Diario M14, pg. 4).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Aparecen esas reflexiones personales, y en muchos de los casos, se hacen acerca de la posibilidad real de trabajar en este campo:

Me gustaría conocer más de lo que sé acerca de este tema y bajo unos conocimientos y prácticas precisas, barajar la posibilidad de dedicarme laboral o voluntariamente a ello (...)
(Diario M6, pg. 1).

Desde muy niña me ha interesado. No lo descartaría, podría ser una de las salidas (Diario M7, pg. 1).

¿Me veo trabajando con discapacitados? Quien sabe, todavía no conozco demasiado este terreno pero creo que no me importaría, aunque con lo que soy me afectaría bastante sus discapacidades, creo yo (Diario M5, pg. 9).

Documentado

A través de los escritos se pueden apreciar los aspectos relacionados con la programación. Hacen referencias tanto a los contenidos teóricos, como a los trabajos prácticos. Comentan aspectos tratados en los vídeos que se les presentan en algunas de sus sesiones, y hacen alusiones a los seguimientos prácticos a personas con discapacidades:

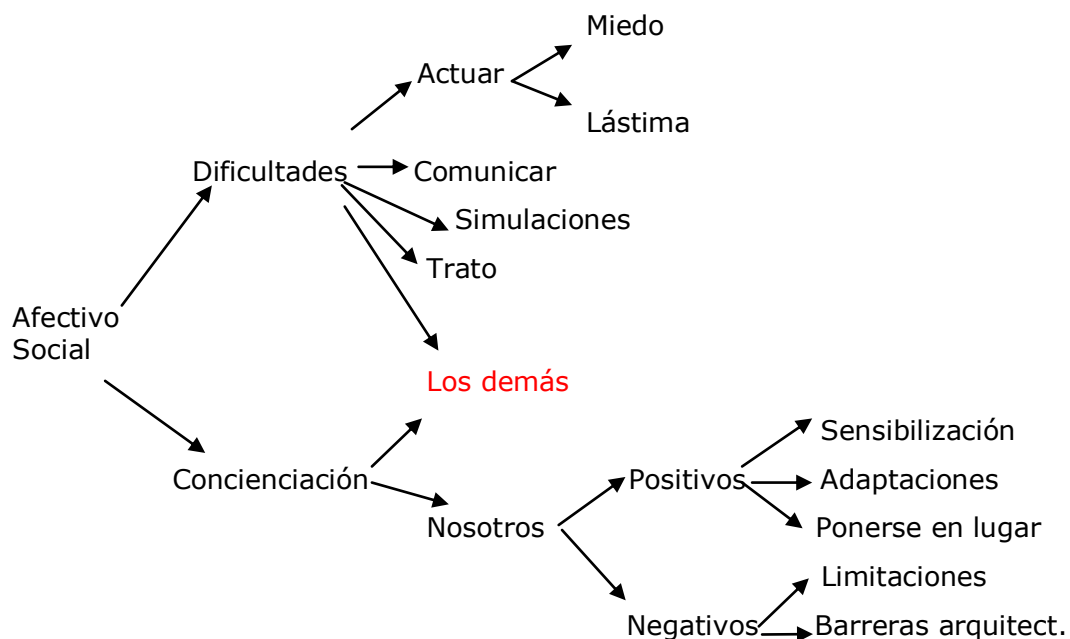
Hoy hemos tenido clase teórica, hemos continuado con los discapacitados psíquicos. También hemos estado hablando sobre los trabajos sobre personas con discapacidad (...) Mi trabajo va a ser sobre el síndrome de Down (Diario M4, pg. 6).

(...) Teníamos que hacer un trabajo contactando con una persona que tuviese alguna discapacidad (...) Todo muy bien hasta que un día me dijo la madre de esta persona que había pasado unos días muy malos, yo no supe como reaccionar y me sentí fatal, estuve a punto de dejar el trabajo a la mitad y buscar otra opción no tan seria, porque me parecía todo muy grande. Pasaron los días y volvía ver a su madre y ella muy amable me ayudó en todo lo que pudo (Diario M5, pgs. 15-16).

Hoy hemos visto un vídeo sobre el goalball, en el que hemos estado viendo las reglas, límite del campo, del tiempo, la táctica y la técnica del juego. Me he quedado sorprendido con la rapidez con la que lanzan, paran se levantan, vuelven a lanzar (...) (Diario M4, pg. 10).

Anoche estuve 2 horas mirando la página web de la ONCE. Me encantó y me sorprendió porque tiene muy buena información (Diario M3, pg. 11).

AFECTIVO/SOCIAL



El apartado **afectivo-social** está marcado sobre todo, por las dificultades en las simulaciones y en el impacto de las imágenes de los vídeos que se les muestran. El contacto que tienen en los seguimientos, a veces les produce situaciones incómodas. También empieza a surgir una tendencia hacia la sensibilización, como consecuencia de tocar aspectos relacionados con la normalización e integración en las sesiones de clase.

Los alumnos de este centro no han tenido muchas prácticas directas con personas con discapacidad en el primer trimestre, pero sí determinados trabajos de seguimientos en el que han tenido que relacionarse con personas con discapacidad.

Dificultades

Como comenté anteriormente, las **dificultades** que aparecen vienen originadas por el primer contacto con personas que tienen alguna discapacidad, por la visión de imágenes en las clases, por las dificultades en la simulación de las discapacidades, pero sobre todo, por las creencias preconcebidas que les hace tener sentimientos de lástima y pena.

Sensaciones de miedo, temor o rechazo:

Hasta este momento yo no me había dado cuenta de, por un lado la inseguridad que me provoca verlos (...) (Diario M1, pg. 1).

Dificultades en el trato:

La impresión que me da persona con discapacidad es de inseguridad porque no sé como tratarlo (...) Diario M4, pg. 1).
Esta semana he entrevistado a la persona con discapacidad ...), pues no he tenido los problemas de comunicación, acercamiento, vergüenza o cosas así que he oído comentar a otros compañeros (Diario M10, pg. 8).

Sentimientos de pena o lástima:

(...) Pensé en la cantidad de gente que está así y me entró una sensación de pena tremenda por todas esas personas (...) (Diario M1, pg. 13).
Me da mucha pena que haya personas que se pierdan los olores y las caras de las personas queridas (...) (Diario M3, pgs. 3-4).
De todas maneras creo que al principio es normal sentir miedo y pena hacia las personas con discapacidad (Diario M3, pg. 14).

Lo que creen que piensa la sociedad, los demás:

(...) pero también entiendo que haya gente que no se sienta cómoda o que no sepan actuar ante algunos casos (Diario M10, pg. 2).

Me gustaría cambiar la idea o estereotipo que sigue teniendo la sociedad sobre las personas con discapacidad, a los cuales se le trata como bichos raros, o con pena (Diario M13, pg. 1).

Eso me recordó una señora que vive en mi pueblo con este problema, ya que este tipo de personas sufren un rechazo social hasta tal extremo de llamarla loca. Estos son comportamientos y actitudes que deberían desaparecer, pero que hoy en día continuamos teniendo (Diario M16, pg. 2).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

He sentido gran angustia en las situaciones en las que no sabía donde me encontraba; al principio a parte de no ver, tenía inseguridad sobre mí, mis posibles actos y sobre mi compañero (...) (Diario M1, pg. 3).

La experiencia ha sido muy bonita, pero algo dura. Sentí angustia, miedo a al hora de preguntar (...) (Diario M5, pg. 17).

Concienciación

Los alumnos se hacen a la idea de ponerse en el lugar de personas con discapacidad, eso les hace reflexionar y darse cuenta de muchos aspectos relacionados con la normalización e integración a la hora de diseñar actividades físicas donde se incluyan todo tipo de personas, incluso con discapacidades. Se sensibilizan y se detienen a pensar en lo que cree el resto de la sociedad acerca del tema, y también escriben acerca de lo que les va suponiendo la asignatura.

El ponerse en su lugar:

También esa clase me hizo pensar en mi próxima operación para recuperar la vista y no me hace gracia pensar la posibilidad de quedarme ciega. Los ciegos son muy valientes... (Diario M3, pg. 10).

Las posibles adaptaciones:

Primero hemos simulado un partido de voleibol para cojos y mancos, adaptando las reglas. Ha sido muy motivante (Diario M1, pg. 19).

Hemos comprobado que con unas pequeñas variantes en el reglamento o adaptaciones, se puede practicar perfectamente estos deportes. En el volei hemos introducido las adaptaciones de 4 pases, bote permitido, reducción del campo (...) Con estas adaptaciones se permite que gente con discapacidad física puedan practicar estos deportes (Diario M4, pg. 12).

Las adaptaciones estuvieron bastante bien, ya que nos ayudan a que hubiese una continuidad (Diario M5, pg. 18).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Esta clase nos lleva a analizar por un momento al menos el entorno y darnos cuenta de que existen muchas más personas con discapacidad de las que creemos (Diario M2, pg. 2).

Me di cuenta de las posibilidades de las personas con síndrome de Down. De que ellos igual que el resto de personas, tienen proyectos muy interesantes que a otros nos costaría realizar (Diario M9, pg. 2).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

(...) el resto de la clase ha sido práctica, en la cual por parejas, un compañero hacía de guía y otro de ciego (...) Mi papel ha sido de guía y me he dado cuenta de lo importante que es el dar

una buena información, no mucha, sino concreta y de calidad, para crear un entorno de confianza (...) (Diario M1, pg. 7).

Mi percepción espacial y temporal cambió excesivamente. Los espacios parecían indistintamente pequeños o grandes (...) (Diario M2, pg. 4).

Me he dado cuenta de las diferentes formas por las que nos puede llegar la información. Tacto con los pies-manos, canal auditivo, olfato (...) (Diario M1, pg. 3).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

(...) Antes necesitaba ayuda constante. Barreras arquitectónicas: todas (...) (Diario M11, pg. 6).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

Yo creo que con el tiempo la sociedad vencerá muchas barreras, pero creo que otras no, como las de catalogar algo como normal, sin ni siquiera saber que es normal (Diario M1, pgs. 19-20).

La sociedad ya ha avanzado y las personas con discapacidad se van integrando poco a poco, pero creo que todavía debemos trabajar mucho más para seguir avanzando en la integración de estas personas (Diario M4, pg. 2).

IES DUQUE DE RIVAS DE RIVAS VACIAMADRID

El grupo de Rivas era de 25 alumnos al principio de curso. Algunos alumnos no han realizado el diario.

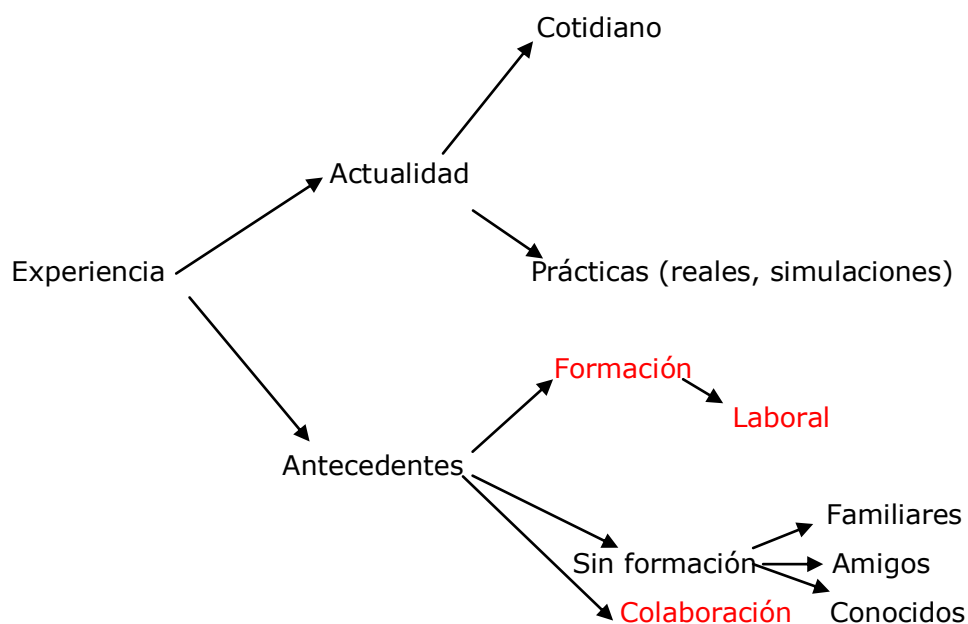
He recogido en total 20 diarios, 16 diarios corresponden a chicos, y 4 diarios a chicas. Ocho diarios han escrito entre 10 y 38 hojas; diez diarios entre 6 y 9 hojas; dos diarios entre 2 y 5 hojas.

En el primer trimestre han tratado la discapacidad sensorial e intelectual; han trabajado aspectos relacionados con la terminología, y han desarrollado aspectos para la planificación y programación de actividades para personas que tuvieran esas discapacidades.

Como en los otros centros, también han visto vídeos en alguna de sus sesiones.

Han realizado varias prácticas; unas prácticas con alumnos procedentes de la asociación ASPADIR que tienen muy cerca del instituto (personas con discapacidad), y otras prácticas de simulación de la discapacidad, y en esas prácticas se han trabajado las adaptaciones que se deben hacer para las personas con discapacidad.

EXPERIENCIA



Antecedentes

En el inicio de sus diarios empiezan por referirse a la experiencia que tienen en este campo. Hacen mención a su entorno más próximo, y reparan en personas conocidas, pero casi todas las referencias son algo lejanas; muchos confiesan no tener ninguna experiencia:

(...) el hermano de una amiga mía tiene síndrome de Down y he estado con él algunas veces en la piscina nadando, jugando, etc (...) (Diario R1, pg. 1).

También conozco a una persona en silla de ruedas de forma más personal (Diario R2, pg. 1).

La única experiencia que tengo es la convivencia con mi abuelo que es ciego (...) (Diario R4, pg. 1).

No tengo experiencia en ninguno de los campos (...) Las expectativas que espero es que tenga una experiencia para si en un futuro tengo que llevar a alguien que tenga alguna discapacidad. Además también para aprender algo en este campo y así cuando haya que intervenir en algún sitio saber cómo "manejar" y ayudar a estas personas (Diario R7, pg. 1).

Solamente hay un caso de una alumna que ha recibido anteriormente algún tipo de formación sobre la discapacidad:

Hace unos años hice un curso de Salvamento acuático para personas con discapacidad (...) (Diario R5, pg. 1).

Los hay que han tenido alguna **experiencia de tipo laboral**:

También soy árbitro de natación y este año he arbitrado varias competiciones de ciegos en la ONCE en el Paseo de la Habana (...) *He tenido que dar clase de natación a la 3ª edad y estar de apoyo a clase de discapacitados ayudando a los monitores con la grúa para meterlos en el agua* (Diario R5, pg. 1).

También como monitor en una sala de musculación en la que tenía gente con discapacidad a la que enseñaba el funcionamiento de las instalaciones, así como ejercicios de manera simple y comprensible que lo pueda entender (...) (Diario R11, pg. 1).

El grupo había tenido ya alguna práctica de **colaboración** en el curso anterior, cuando estaban en primero, y participaron en alguna actividad con discapacitados conjuntamente con los alumnos que ese año realizaban el segundo curso:

La verdad es que no tengo mucha experiencia, la única vez que he estado dentro del campo de la actividad física con personas discapacitadas, fue el día en el que se realizó la carrera de ASPADIR, el año pasado (Diario R1, pg. 1).

He participado en varias carreras para discapacitados como voluntario (...) (Diario R2, pg. 1).

La experiencia que tengo fue en el IES Palomeras que hacíamos jornadas con chicos con discapacitados, con juegos e ir a la piscina (Diario R5, pg. 1).

Actualidad

Con la experiencia de las prácticas reales y simulaciones que van teniendo, los alumnos van incorporando en sus escritos las referencias a esas actividades.

El centro de Rivas realiza prácticas con los miembros de la asociación de personas con discapacidad intelectual ASPADIR. Todas las semanas tienen la oportunidad de realizar prácticas directas con esta asociación y se refleja en los diarios:

Hoy hemos tenido la 1ª clase práctica de la asignatura; mientras estábamos en clase de fútbol, hemos visto bajar por la rampa del polideportivo a los/as chicos/as con los que íbamos a estar después (...) Nuria nos explicó lo que íbamos a hacer; primero formamos grupos de 4 personas más o menos, y cada grupo de nosotros (ciclo) se puso con uno de los diferentes grupos de chicos y chicas de ASPADIR (...), Fui la primera en presentarme en mi grupo, me lo pasé muy bien, son muy cariñosos/as, hay algunos que son unos ligones, ja, ja, sobre todo (...) Ya le había visto más veces, me lo suelo encontrar en el autobús de Rivas, siempre tiene una sonrisa en la cara (...) Hicimos juegos, muy

divertidos. Al final de la clase nos dimos dos besos con casi todos/as (...) (Diario R1, pgs. 12-13-14-15).

2ª clase práctica. Nada más llegar al pabellón, todos los chicos nos saludaron muy contentos, nos dieron besos y abrazos, se acordaban perfectamente de nuestros nombres; estaban muy activos y alegres (...) Yo iba con (...), la otra vez no había venido, por lo tanto no le conocía, no me sonaba, claro; me contó que el viernes pasado no vino, estuvimos hablando un montón, es de Arganda (...), hace mucho deporte, va al gimnasio, le gusta mucho el ping-pong y juega muy bien, entrena dos días a la semana...estuvimos andando, trotando, haciendo paso lateral, etc. por toda la pista; luego nos pusimos en grupos de 8, cada uno seguía con su pareja, me sentía muy cómoda con él (...) (Diario R1, pg. 17).

Hemos tenido una sesión de aeróbic, dirigida por nosotros y realizada por ellos (alumnos de ASPADIR) (...) Ellos han disfrutado mucho, han realizado la sesión con una sonrisa permanente en la cara, e incluso han improvisado algunos bailes al ritmo de la música (Diario R2, pg. 8).

Las **simulaciones prácticas** de la discapacidad las van intercalando en sus sesiones de clase, e incluso las incorporan a las prácticas reales:

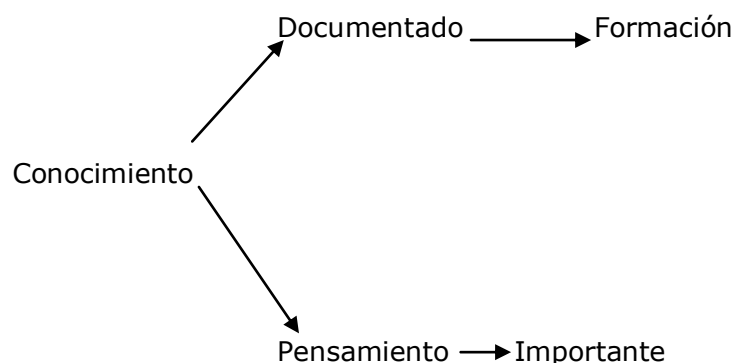
Los de ASPADIR volverían hacer hoy de videntes y nosotros de invidentes, nos pusimos de nuevo los antifaces y pañuelos y nos emparejamos (...), nos iban guiando por toda la pista, fuimos andando y moviéndonos por todo el espacio (...) (Diario R1, pg. 24).

Como protecciones nos pusimos sudaderas alrededor de la cabeza, toallas para el pecho, etc.... Parecía que íbamos a jugar al fútbol americano. Repasamos cuándo se pita un penalti, las causas. Fuimos haciendo cambios para que jugásemos todos. Era nuestro primer partido (en condiciones, con árbitros y todas las reglas) de Goalball (Diario R1, pg. 34).

También empiezan a escribir en los diarios referencias a lo que les pasa cotidianamente:

Comenzamos el Tema II: Los ciegos. Cuando empezamos este tema, me acordé muchísimo de un compañero mío de clase, del colegio, que estuvo en mi clase desde los 3 años hasta 2º de ESO, y que al principio era medio ciego, veía un poquito, pero muy poquito y luego se quedó ciego completamente, además le vi hace unos días en una cena antiguos alumnos y hablé mucho con él (...) (Diario R1, pg. 36).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Los alumnos comienzan a implicarse escribiendo; en los diarios plasman sus pensamientos y creencias, y reconocen no saber mucho sobre discapacidad:

Pues la verdad es que espero aprender a saber como se sienten dentro de las actividad física, personas con alguna discapacidad y saber las dificultades que se les presentan a la hora de realizar determinadas cosas o ejercicios; además me gustaría aprender a trabajar con ellos/as (...) (Diario R1, pgs. 1-2).

(...) Pensaba que todas estas cosas se habían producido más recientemente y no en 1956 y 1960 respectivamente; tampoco sabía muchos datos que nos dijo después, como que el deporte para personas con discapacidad existe desde hace más de 100 años (...) (Diario R1, pg. 6).

Yo pienso que son chicos discapacitados, que no tienen toda la capacidad intelectual de uno de nosotros (...), y por ello no hay que tratarles como personas inferiores que no pueden aprender

ciertas cosas (...) Así pienso que los chicos que llevan silla de ruedas tienen que sentirse aún peor (...) (Diario R4, pgs. 5-6).

Documentado

Siguiendo el desarrollo de la programación de la asignatura, los alumnos van contando lo que realizan en las clases. Se sorprenden cada día con cosas que les hace reflexionar, y van reconociendo lo que les va aportando ese conocimiento.

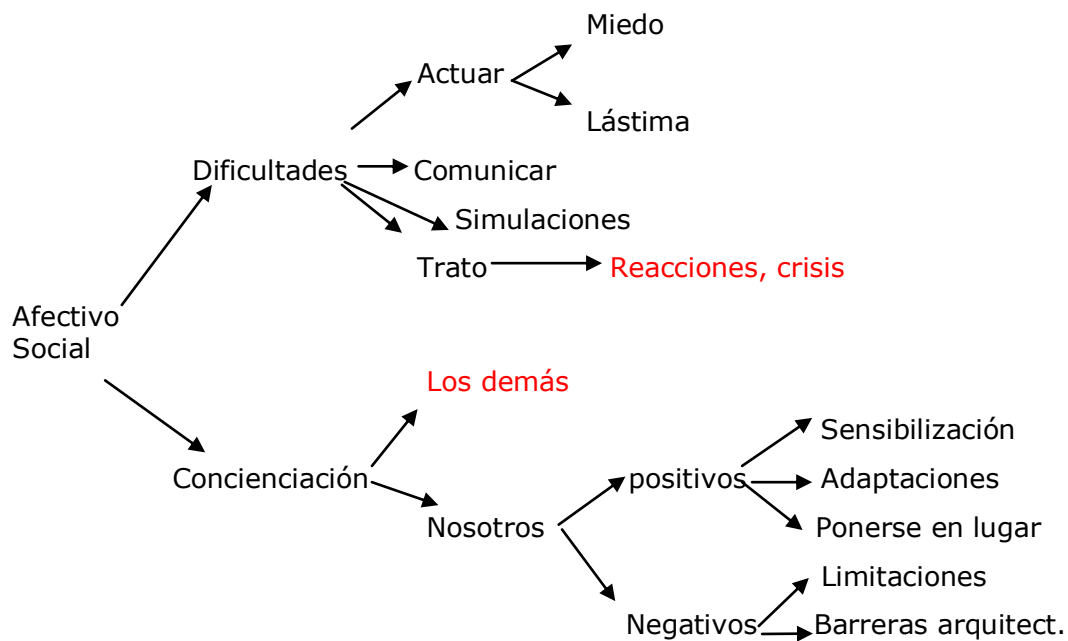
Aún no aparecen demasiadas referencias a la posibilidad de trabajar en este campo:

No sabía que hubiese tantos deportes adaptados para personas con discapacidades, ¡Qué ignorante! También hemos visto la distribución de los campos de juego y deportes desconocidos o que yo al menos no conocía como por ejemplo el fútbol-5 (...) (Diario R1, pg. 3).

También vimos un poco de terminología y me quedó claro la diferencia entre: deficiencia, discapacidad y minusvalía, que antes no lo sabíamos distinguir tan bien como ahora; vamos aprendiendo cosas muy útiles para saber relacionarnos mejor con personas que tienen algún tipo de discapacidad y estar más naturales y cómodos con ellas y de ese modo, ellas también con nosotros (Diario R1, pg. 17).

(...) tenemos que contactar también con algún deportista que sea discapacitado (...), pensé en un primer momento que iba a ser muy difícil. Pero luego, recapacitando bien, no lo es tanto y además puede ser muy interesante; eso sí, tenemos que ir buscando a esta persona y pensando la estructura e índice de trabajo (...) (Diario R1, pgs. 22-23).

AFECIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** aparecerán aspectos relacionados con las dificultades y con la concienciación. Las dificultades relacionadas con el contacto con las personas con discapacidad (como ASPADIR), y las simulaciones; y en cuanto a la concienciación, a través de las propuestas formuladas en las clases, van sensibilizándose por un lado, y por otro, tratan de proponer alternativas a las limitaciones, barreras arquitectónicas.

Dificultades

La posibilidad que se les brinda a los alumnos de Rivas, con las prácticas reales desde un primer momento, con la asociación de ASPADIR, les ha hecho tener una experiencia inmediata con la realidad de la discapacidad. Con ello, aparecen también las primeras dificultades en el trato y en el enfrentamiento directo con personas con discapacidad.

En muchos de los casos esas dificultades se pasan enseguida, una vez pasado los primeros momentos del primer contacto.

Aparecen los sentimientos de pena y rechazo. Los miedos a las posibles crisis que pudieran tener las personas con las que han

trabajado. Y aparecen también dificultades en la simulación de las diferentes discapacidades.

Sensaciones de miedo, temor, rechazo:

(...) y la verdad es que tengo un poco de miedo por si no sé reaccionar o encontrar una solución a cualquier cosa que les suponga un problema (...) No sé si voy a ser capaz de desarrollar una sesión de deporte adaptado y específico; me da miedo no saber y vergüenza decir esto (...), pero lo que tengo claro es que aunque tenga miedo no saber, voy a intentar conseguir ser capaz de hacerlo (...) (Diario R1, pgs. 2-3).

(...) y ese primer sentimiento entre miedo, desconocimiento y falta de saber actuar, se te pasa rápido en cuanto te das cuenta de que son normales tanto en cuanto tienen características diferentes (...) Yo también sentía que esta clase iba a ser un papelón y que iba a pasar vergüenza, pero solo con el primer día me cambió el pensamiento (Diario R12, pgs. 1-5).

(...) la verdad es que esta primera sesión la he afrontado con cierto temor e incluso con algo de nerviosismo, debido quizá al miedo de no saber como reaccionar ante la multitud de situaciones que me rondan por la cabeza (Diario R13, pg.2).

Dificultades en el trato:

(...) había veces que yo hablaba y no sabía si preguntarla más cosas, porque como no podía hablar bien y le costaba tanto hablar cuando lo intentaba, pues me sentía un poco mal, porque a lo mejor no estaba haciéndolo correcto (...) (Diario R1, pgs. 14-15).

En los rostros de mis compañeros de mi clase se ve miedo, no se sabe como a cercarse a ellos, no qué decirles, por lo que al principio estuvimos más o menos todos los de la clase juntos (...) (Diario R3, pg. 4).

Mi primera impresión fue estar un poco confuso porque no sabía como actuar con algunos de los alumnos (...) (Diario R9, pg. 2).

Sentimientos de pena o lástima:

Por lo menos yo sí que siento a veces miedo, pena, lástima, desconfianza debido al desconocimiento, no saber cómo relacionarse (esto no tanto), etc.; aunque no lo queramos reconocer y nos sentimos mal por sentir y pensar estas cosas, pero es la verdad (Diario R1, pg. 22).

La pena me encoge el alma. La pena es la sensación más fuerte que siento. No sé como relacionarme (Diario R8, pg.1).

Al entrar aún tenía un poco de miedo, pero ni punto de comparación con el miedo que tenía en la semana 2, lo que me da pena es una chica de ASPADIR (...), que está en silla de ruedas (Diario R17, pg. 5).

Miedos a las reacciones o crisis:

Al principio hubo bastante tensión porque ella no hablaba ni decía nada; a mí me daba un poco de miedo al principio decirle algo porque no sabía como iba a reaccionar y como me iba a contestar, y ese fue el momento en que peor lo pasé (Diario R9, pg. 3).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

(...) me sentía muy insegura sin ver, estaba totalmente desorientada, perdida, tenía miedo de chocarme (...) (Diario R1, pg. 17).

Concienciación

Empiezan a concienciarse de muchas cosas, gracias sobre todo a los conocimientos que van adquiriendo y que les hace pensar en muy diferentes aspectos de la discapacidad. El trabajar directamente con esas personas les ha hecho reflexionar sobre las adaptaciones que deben tener en cuenta en las actividades. Han reparado en las limitaciones de las personas con discapacidad, y en sus capacidades.

El ponerse en su lugar:

Me voy dando cuenta que su vida no es tan mala como pensaba, que en general nuestras vidas no son demasiado diferentes (...) (Diario R8, pg. 4).

En este vídeo observé y me di cuenta de lo mal que lo pueden llegar a pasar estas personas a lo largo de su vida y sobre todo al principio (Diario R9, pg. 5).

Las posibles adaptaciones:

(...) y realizaron una sesión de fútbol adaptado (...) (Diario R1, pg.35).

(...) la verdad es que tuvimos que adaptar todo a los chicos, como los balones de gomaespuma (...) (Diario R16, pg. 9).

Hemos vistos las claves para ser un buen técnico en Animación, y una de ellas, muy importante, consiste en la adaptación de actividades a las características de los participantes (...) (Diario R1, pg. 15).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Continuamos viendo el vídeo de Pablo Pinedo. Me doy cuenta que le damos poca importancia a algunos aspectos de nuestras vidas que realmente son más importantes y significativas que la mayoría de cosas que nos preocupan a veces (...) (Diario R1, pgs. 4-5).

(...) yo día a día escribo en un cuaderno, (...), es una forma de plasmar en un papel todas las cosas (...) A lo mejor, estando con estos/as chicos/as, cambio cosas en mí que me pueden hacer mejorar (...) (Diario R1, pgs. 7-9).

Somos nosotros los que tenemos que integrar a las personas discapacitadas, pero esta integración no solo es beneficiosa para ellos, yo creo que en muchos aspectos tienen estas personas que enseñarnos a nosotros que nosotros a ellos (Diario R19, pg. 9).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

Realizamos la práctica de simulación de ciegos (...) (Diario R6, pg. 4).

Hemos hecho una sesión de fútbol (...), hemos jugado con los ojos vendados (...) Me he dado cuenta del esfuerzo que hacen los ciegos día a día solamente para ir por la calle con un bastón o un perro lazarillo (Diario R9, pg. 5).

En esta sesión realizamos un partido de goalball y me di cuenta de lo difícil que se hace realizar un ejercicio sin poder ver. Yo mientras jugaba estaba bastante perdido (...) (Diario R9, pg. 3).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

(...) y no tener tantas barreras y dificultades y también piensas lo mucho que puedes ayudar a personas con discapacidad de algún tipo (...) (Diario R1, pg. 16).

Hicimos grupos (equipos) para realizar un trabajo o proyecto sobre barreras arquitectónicas (...) (Diario R1, pg. 22).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

También me dado cuenta que la sociedad aún no está preparada para solidarizarse e integrarse con personas con discapacidad y eso es un problema (...) (Diario R18, pg. 2).

(...) si toda la sociedad pusiera un poco de su parte en la integración de las personas discapacitadas....igual con ayuda de todos, este término (discapacitado) perdería su sentido en muchos casos (Diario R19, pg. 6).

5.2. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS. 2º TRIMESTRE

A continuación voy a analizar los diarios de los alumnos de los seis centros de AAFD de la Comunidad de Madrid elegidos para esta investigación. Los documentos figuran en el anexo 2.

En el cuadro de los diarios este trimestre **se señalan en rojo** las diferencias con el cuadro del primer trimestre.

En los cuadros de cada centro también se vuelven a señalan en rojo las principales diferencias que surgen.

Corresponden a los meses de **enero a marzo de 2006**.

- IES Antonio Machado de Alcalá de Henares: A BIS
- IES María Moliner de Coslada: C BIS
- IES Laguna de Joatzel de Getafe: G BIS
- IES Siglo XXI de Leganés: L BIS
- IES Carlos Bousoño de Majadahonda: M BIS
- IES Duque de Rivas de Rivas Vaciamadrid: R BIS

Los diferentes documentos fueron ordenados numéricamente, asignando a cada alumno el número que ya tenía, más las letras **BIS**, precedido de la letra correspondiente a su municipio de su centro de enseñanza.

La recogida de los diarios de marzo se ha realizado sin incidencias y en el plazo previsto. En algún centro ha habido casos de alumnos que no escribieron en el primer trimestre y sí lo hacen en el segundo; a estos les asigno el número siguiente al del último diario asignado en el primer trimestre más las letras **BIS**.

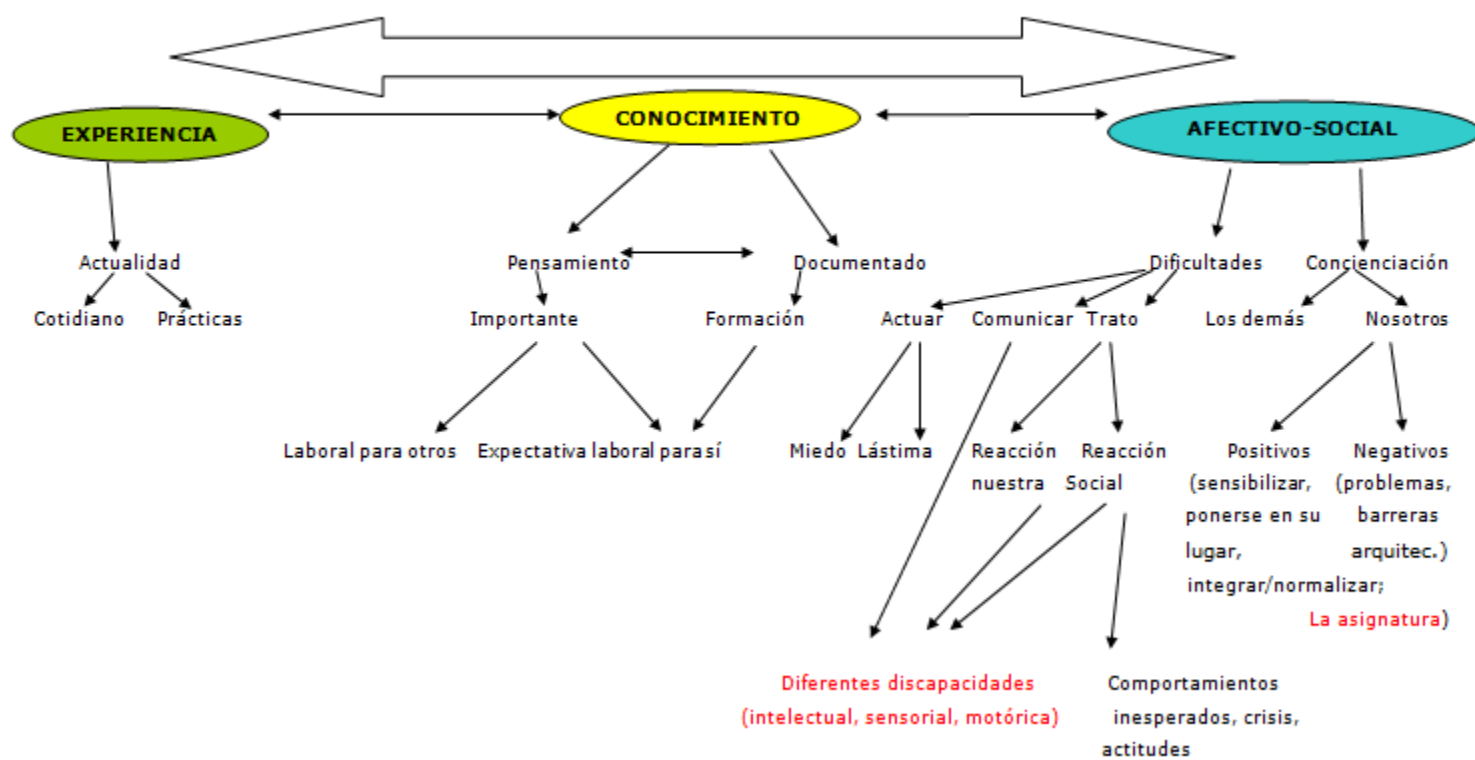
Para el mejor funcionamiento del diario volví a incluir el guión anterior en cada documento. En total he recogido 98 diarios de los seis centros, de los que 61 pertenecen a varones y 37 a mujeres.

La cantidad de hojas escritas ha sido variada (contadas por una cara):

- 39 diarios tienen entre 10 y 22 hojas escritas: 40%
- 42 diarios tienen entre 6 y 9 hojas escritas: 43%
- 17 diarios tienen entre 1 y 5 hojas escritas: 17%

En este trimestre hay centros que han aumentado en el número de alumnos que escriben diarios.

ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS: 2º TRIMESTRE



IES ANTONIO MACHADO DE ALCALÁ DE HENARES

El grupo de Alcalá era de 22 alumnos al principio de curso. Hay alumnos que no han entregado el diario, y un alumno se dio de baja.

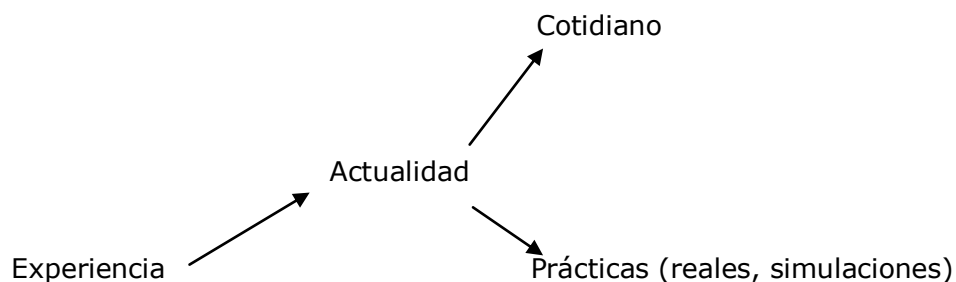
En este segundo trimestre he recogido en total 15 diarios (dos más que en el primer trimestre), 8 corresponden a chicas y 7 a chicos. Tres diarios han escrito entre 11 y 22 hojas; ocho diarios entre 6 y 9 hojas; cuatro diarios entre 4 y 5 hojas.

En los diarios del alumnado se percibe lo desarrollado en la programación en el segundo trimestre. Han estudiado aspectos teóricos relacionados con la discapacidad sensorial, discapacidad auditiva y discapacidad motórica e intelectual.

Han seguido visionando vídeos de sobre los diferentes temas. Y han desarrollado los aspectos de la programación previstos para el segundo trimestre: discapacidad motórica, discapacidad intelectual y los aspectos relacionados con las posibles adaptaciones y barreras arquitectónicas.

Han realizado una visita a un colegio de niños ciegos y sordos. Y han desarrollado los trabajos teórico-prácticos que asignó la profesora, entre ellos el de seguimientos a personas con discapacidad. También han salido de excursión con discapacitados intelectuales.

EXPERIENCIA



Actualidad

Aparecen en los diarios más que antes los casos cotidianos que se van encontrando y en los que se fijan más que antes. El centro de Alcalá sigue realizando algunas prácticas donde los alumnos del ciclo organizan actividades adaptadas para los alumnos del IES que tienen alguna discapacidad.

En los escritos aparecen las referencias a estas **prácticas reales**:

Hoy hemos ido a Vicálvaro a estar con niños ciegos y sobre todo eran sordos (...) (Diario A1bis, pg. 7).

Los niños que oían se sabían la lengua de signos, y funcionaban prácticamente como intérpretes entre nosotros y los sordos (...) (Diario A2bis, pg. 6).

El martes Rocío y yo hicimos/dirigimos la práctica de discapacitados con los chicos del cuero. El día anterior estuvimos preparándolo. Ya conocíamos a los chicos y sabíamos que eran capaces de realizar cualquier actividad; el único que podría crear un poco de problemas era (...) sordo (Diario A2bis, pg. 1).

Hoy hemos ido con los discapacitados a patinar sobre hielo. Me lo he pasado muy bien pero he descubierto que debido a su discapacidad intelectual, les cuesta mucho mantener el equilibrio y aprender (Diario A3bis, pg. 2).

Las **simulaciones prácticas** de la discapacidad siguen constituyendo otras experiencias que los alumnos teniendo, y a través de ellas van dándose cuenta de lo que hay que tener en cuenta para normalizar las actividades físicas:

Nuestros compañeros hicieron su práctica de ciegos y volvimos a estar todos ciegos durante dos horas (...) Es alucinante, recuerdo que después de quitarme el pañuelo, nos habían hecho un circuito para esquivarlo con guía parado con voz y palmadas y me quedé sin palabras, yo había hecho eso hace nada! Increíble, no me lo creía (...) (Diario A1bis, pg. 7).

Ayer tuvimos práctica de ciegos (...) (Diario A4bis, pg. 14).

Hoy hemos jugado a la Boccia y al saquito (categoría de precisión). Para adaptar la actividad la actividad nos hemos

puesto una goma que nos sujetaba el brazo de manera que solo podíamos mover la muñeca para tirar (Diario A3bis, pg. 6).

Las experiencias **cotidianas** siguen formando parte del día a día, y va teniendo influencia como consecuencia del desarrollo del programa de su asignatura sobre discapacidad:

El hermano de mi compañera (...) tiene una discapacidad física derivada de la enfermedad de Crohn o Colitis viciosa, y la consecuencia de tratamientos como la cortisona, por ejemplo, dichas causas son parálisis de las articulaciones (...) No tenía ni idea que el hermano de mi compañera (...) estuviera así por una simple enfermedad (...) (Diario A1bis, pgs. 1-2).

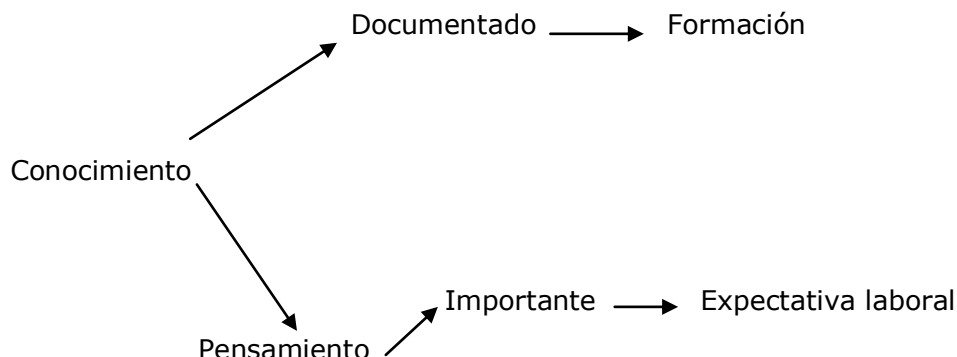
Exactamente, ayer, veía la tele con mi madre. Era una serie en la que a una persona tenían que cortar la pierna, y él se negaba, no quería perder su pierna (...) Mi madre me preguntó que haría yo, si aceptaría, si lo llevaría como pudiese, o si no podría soportarlo, que si preferiría morir (Diario A2bis, pg. 7).

Hoy al coger el tren por la mañana he visto a un ciego que iba a meter el billete, este ha pitado 2 veces, me ha sorprendido cómo el ciego ha sabido perfectamente lo que ocurría y se ha dirigido directamente al quiosco de la estación, un hombre ha ido a ayudarlo y se ha quedado extrañado porque el ciego no se ha dejado ayudar, no lo necesitaría (Diario A4bis, pg. 7).

Anoche en la televisión me impresionó algo; en un programa la presentadora se dirigió a alguien del público (...), y al presentarle lo primero que dijo que Antonio viene en silla de ruedas... pensé, no podría haber hablado con él sin matizar algo que ya estábamos viendo todos por televisión? No se trata de normalización? (...) (Diario A4bis, pg. 9).

El otro día vi en mi barrio a una chica que tenía parálisis cerebral, ahora identifico la discapacidad porque lo estamos estudiando, pero cuando la vi no sabía cual era su problema (...) (Diario A4bis, pg. 18).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

En este segundo trimestre, las manifestaciones que desarrollan en sus diarios son más reflexivas. Sus pensamientos giran entorno a planteamientos más comprometidos, hasta el punto que muchas de las reflexiones hacen mención a la posibilidad real de trabajar con personas con discapacidad:

Me hizo plantearme que si estudio magisterio deportivo me gustaría trabajar con niños así (Diario A9bis, pg. 3).

Aún no sé si me gustaría trabajar, pues creo que no valdría para ello. Mas quizás esa opinión cambie más adelante (Diario A5bis, pg. 3).

Estas clases sí me han servido para que en un futuro pueda trabajar con cualquier discapacitado sabiendo más o menos como tratarlos o qué hacer. Esto no quiere decir que me quiera dedicar a ello exclusivamente, pero que si surge por algún motivo, que no lo rechazaría (...) (Diario A10bis, pgs. 5-6).

En esta asignatura que empezó siendo para mí un tema distante y no demasiado importante (...) he encontrado enseñanzas y conocimientos suficientes (a mi manera de ver) para enfrentarme a las exigencias de un posible empleo trabajando con personas con discapacidad (Diario A13bis, pg.1).

Nunca me he sentido tan a gusto que escribiendo y diciendo lo que siento en palabras, con un boli y más sensaciones que surgen mientras escribes (Diario A1bis, pg. 9).

(...) Mi madre me preguntó que haría yo, si aceptaría, si lo llevaría como pudiese, o si no podría soportarlo, que si preferiría morir. La pregunta me sorprendió, me pareció absurda a esta alturas. La miré (quizá con un poco de brusquedad), y le dije: Mamá, tengo como asignatura discapacitados, después de todo lo que he visto y he estudiado, ¿qué me estás preguntando? ¿Cómo crees que veo la discapacidad, como crees que me lo tomaría? Cuando veo todos los días, y saludo en la estación a los discapacitados psíquicos de mi instituto. ¿Crees que querría morirme si me amputasen una pierna? Después de haber hecho un trabajo sobre un paraolímpico con una pierna amputada? (Diario A2bis, pg. 7).

Hoy hablando con un amigo le he comentado que mañana vamos a tener una práctica con discapacitados (...), me ha preguntado que qué era lo que yo sentía en estas prácticas con los discapacitados, lo primero es que hay que tratarlos de una forma "especial" dependiendo de las dificultades de cada uno ya que hay que tener mucha paciencia (...), Mi amigo me ha contestado diciéndome que cómo que les trato de forma distinta? Que ellos son iguales que nosotros, etc. Pero estoy segura de que él nunca ha tratado con personas discapacitadas, al menos en alguna disciplina como es el deporte, sino se daría cuenta de que es algo que no podemos evitar, comportarnos con delicadeza y ternura especial e intentando dar lo mejor de nosotros (...) (Diario A4bis, pgs. 3-4).

Documentado

El programa de la asignatura sigue avanzando, con sus clases teóricas en donde se siguen impartiendo los contenidos teóricos, se visionan imágenes y se tienen exposiciones y debates acerca de los

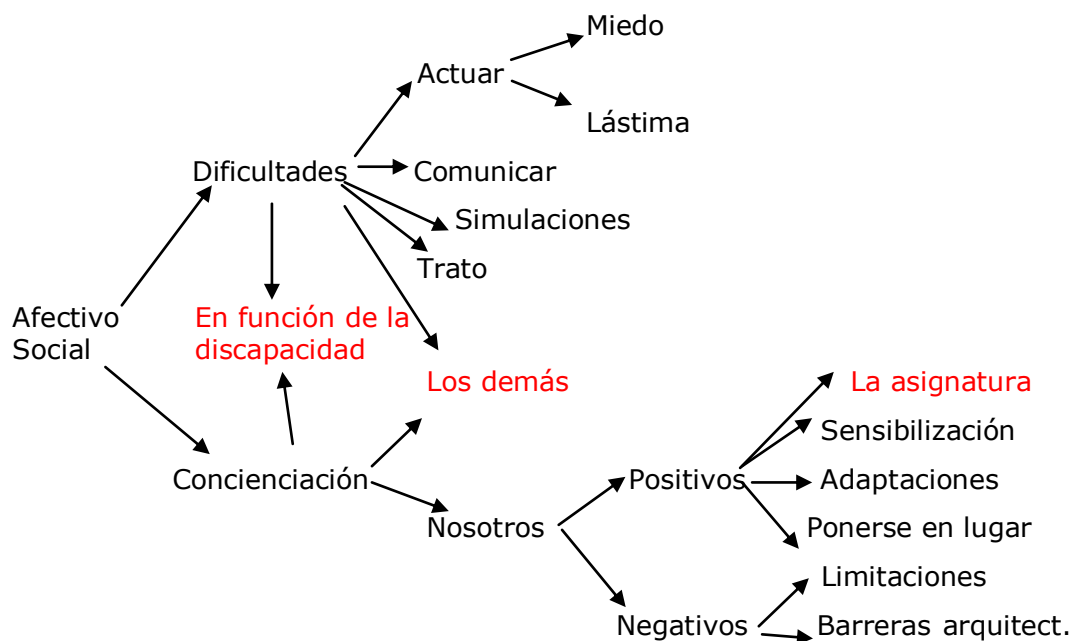
seguimientos de los diferentes grupos de trabajo. También realizan visitas a centros específicos:

Estuvimos viendo una exposición de objetos, textos, audífonos que se utilizaban hace muchos años y fue increíble porque fue lo que más me gustó. Tantos médicos dedicados a los sordos y sus deficiencias (Diario A1bis, pg. 8).

Hoy en clase hemos visto un vídeo sobre un chico en silla de ruedas. Era un vídeo que había hecho un alumno de otros años para el trabajo de discapacitados. Ha sido impresionante (Diario A2bis, pg. 3).

Hoy teníamos que entregar el trabajo de discapacitados. Quiero escribir que este trabajo, aunque ha sido difícilillo de hacer, me ha gustado mucho y he aprendido un montón. Yo tenía el grupo de parálíticos cerebrales y hemos entrevistado a un hombre que es campeón de atletismo (...) (Diario A3bis, pg. 3).

AFECTIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** siguen apareciendo comentarios sobre las dificultades encontradas, y muchas referencias a la concienciación y sensibilización.

Dificultades

El apartado de **dificultades** sigue girando en torno a esos miedos a la hora de enfrentarse a situaciones nuevas, de discapacidades diferentes, y sobre todo a la discapacidad intelectual, sobre todo por las reacciones que puedan tener las personas con esta discapacidad; ese temor a no saber como reaccionar ante una respuesta inesperada con estas personas. Y también aparece alguna referencia al posible miedo a ser rechazado por las personas con discapacidad.

Sensaciones de miedo, temor, rechazo:

Me he sentido super rara porque me daba mucho miedo, no sé, era como muy raro ver a tantos niños juntos que se divertían y disfrutaban de vernos allí. Da mucha impresión al principio y me daba como vergüenza hablarles o decirles algo, me sentía muy rara (...) pero anteriormente no me gustó sentirme así con los niños y las niñas ¿Miedo? ¿Desconfianza? ¿Inseguridad? (...) (Diario A1bis, pg. 8).

Al principio la discapacidad nos daba miedo y mucho respeto (Diario A2bis, pg. 3).

(...) y todo esto porque no quiero ser rechazada por ellos (...) (Diario A4bis, pg. 3).

La forma de andar me impresionó mucho porque iba con los pies retorcidos hacia dentro y andaba con dificultad (...) (Diario A4bis, pg. 18).

Dificultades o no en el trato:

No sabíamos como tratar con discapacitados psíquicos y queríamos morir si nos quedásemos ciegos o en silla de ruedas (Diario A2bis, pg. 3).

Hoy hemos ido a un colegio de sordos para hacer una clase de educación física (...). Lo que más me ha costado es acostumbrarme a no llamarles para que me pasaran el balón

cuando estaba detrás de ellos (...), si no te ven no te pasan porque no escuchan lo que hay por detrás (Diario A3bis, pg. 5). Yo no sabía cómo actuar, no sabía qué decir (...) (Diario A6bis, pg. 5).

Sentimientos de pena o lástima:

(...)No sé todo fue muy raro, salía de allí con enormes ganas de volver a casa. Pobrecitos me repetía una y otra vez (...) (Diario A1bis, pg. 8).

He sentido pena y sobre todo miedo porque nos puede pasar a cualquiera (...), es como si te limitara la relación con los demás, es algo que me hunde al pensarlo (...) (Diario A4bis, pgs. 4-5).

La verdad es que yo cuando veo a uno me da pena. No sé muy bien por qué pero no me siento a gusto, me da como cosilla (Diario A6bis, pg. 1).

Lo que creen que piensa la sociedad, los demás:

La verdad es que creo que la sociedad en general no los aceptamos como parte de nosotros, los ve como bichos raros, el comentario más usado es ¡Pobrecito! ¿Qué pena! (Diario A6bis, pg. 1).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

(...) volvimos a estar todos ciegos durante 2 horas, qué mal! Lo pasé tan mal, no me gusta nada no ver es super agobiante (...) (Diario A1bis, pg. 7).

Hoy hemos hecho la práctica de ciegos (...). También me resultaba muy difícil escuchar y me agobiaba (Diario A3bis, pg. 4).

La verdad es que resulta un poco angustioso el hecho de tener los ojos abiertos y no ver absolutamente nada (Diario A5bis, pgs. 4-5).

Concienciación

En este trimestre, los alumnos hacen más reflexiones en sus diarios a una mayor concienciación. Las experiencias acumuladas y las que van adquiriendo se hacen más intensas, valorando de forma muy significativa el efecto que tiene para ellos la asignatura.

El ponerse en su lugar:

Fue muy raro a la vez porque piensas uf! menos mal en mi familia no pasa nada de esto! ¿Y si pasara? ¿Qué haría? ¿Estaría hundida? No lo sé, la vida da tantas vueltas (...) (Diario A1bis, pg. 5).

Hoy hemos visto un vídeo del hermano de un chaval que se había quedado parapléjico (...) y yo he reflexionado e intentado ponerme en su situación y he llegado a la conclusión de que me sería muy difícil hacer una vida normal (...) (Diario A3bis, pg. 1).

Yo me pongo en su lugar y es todo lo que siento, aunque sé que luego se pueden realizar muchas cosas y hay que tirar para adelante (...) (Diario A4bis, pg. 5).

Las posibles adaptaciones:

(...) así que elegimos juegos normales y típicos, sin ninguna modificación salvo indicaciones con los dedos a Roberto. De esta forma, al elegir los juegos solo buscamos aquellos que fueran fáciles de explicar y de entender. Jugamos al pañuelo, pero sin eliminar, tan solo le dábamos una letra al equipo perdedor, así hasta llegar a la palabra LENTOS. Menuda concentración tenían todos (Diario A2bis, pg. 2).

En cuanto a la preparación de los juegos, tuve que adaptarlos a un chico sordo y me pregunté en más de una ocasión si esos juegos serían demasiado fáciles o difíciles para ellos, no sabía como los iban a encajar (...) (Diario A4bis, pg. 17).

(...) es decir, de enseñarnos todas las adaptaciones que tenía para poder valerse por sí mismo y no necesitar a nadie para abrocharse un mísero botón (Diario A6bis, pg. 4).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Este curso y concretamente esta asignatura ha sido raro e increíble a la vez. Su experiencia, sus prácticas, las vividas en ellas, nunca las olvidaré, tanto si lo pasé mal o bien (...), y tantas cosas más, me han hecho sentir tan viva, tan importante en mi clase como el resto de compañeros, que en clase de discapacitados era eso, estar a gusto, sentir la sordera, la ceguera, la discapacidad psíquica o física como algo propia (...) (Diario A1bis, pg. 10).

(...) ni se me pasaba por la cabeza que a alguien le podía pasar eso con una simple diarrea congénita con 34 años y toda una vida por delante (Diario A1bis, pg. 5).

En fin, creo que todo lo que llevamos de curso nos ha hecho aprender mucho a todos, y a pensar de otra manera (...). Ahora lo veo todo desde un punto de vista completamente diferente, como si formara parte de mí. Me cruzo con un ciego y me aparto de su camino para no estorbarle (antes ni te dabas cuenta), observo a todos los discapacitados psíquicos, y no creo que se acabe el mundo si por una desgracia me ocurriese algo. He estado viendo muchas situaciones durante este curso, la vida está claro no sería igual, ni mejor ni peor, simplemente diferente, una nueva vida, un nuevo estilo al que adaptarse. De la misma forma, este curso me ha planteado muchas cosas. El chico del vídeo era parálítico por un accidente de coche. La verdad es que te paras a pensar y te da miedo si te ocurre algo así. Aunque siempre es mejor pensar que al menos has sobrevivido (Diario A2bis, pgs. 3-4).

Esta asignatura, sin duda, ha sido la que más me ha aportado el curso. Con las otras he aprendido mucho, pero esta me ha formado mucho como persona. No solo de estos dos años, sino

posiblemente de otros años de estudios (...) Me siento con suerte de haber podido trabajar con discapacitados psíquicos, sordos y un paraolímpico. Me siento más realizada como persona, con más vivencias personales frente a mis amigos y conocidos (Diario A2bis, pg. 7).

Me ha gustado mucho la experiencia. De hecho, este año estoy disfrutando mucho con esta asignatura (...) He aprendido un montón de cosas útiles y sobre las distintas discapacidades. En especial de los paralíticos cerebrales; pensaba que estas personas eran discapacitados psíquicos, pero he descubierto que no, todo lo contrario, son personas super inteligentes y se dan cuenta de todo. Las prácticas me han ayudado mucho para entender a algunos tipos de discapacitados: ciegos, sordos (...) y aunque al principio pensaba que no iba a servir para dar clase a estas personas, ahora pienso diferente y me gustaría trabajar en alguna cosa relacionada con estas personas (Diario A3bis, pg. 5-7).

He grapado lo primero que escribí en el diario, ahora me doy cuenta de que no sabía absolutamente nada de los discapacitados. Parece mentira que no conociera a ninguno, si es casi imposible hoy día (Diario A6bis, pg. 4).

Desde el primer momento supe que esta asignatura me encantaría. No lo digo por decir, lo pienso en serio. He aprendido muchísimas cosas. Me ha cambiado muchísimo la forma de pensar, de verles. Ya no les veo como bichos raros, he aprendido a entenderles, aunque no puedo decir que sepa muchas cosas de ellos (...). He aprendido numeroso vocabulario, conceptos y términos relacionados con este campo (...) (Diario A6bis, pg. 6).

(...) las clases teóricas sí aprendo mucho, y la verdad es que me parecen muy interesantes, pero las prácticas son las que realmente nos afectan (Diario A9bis, pg. 1).

Sé que es muy fuerte decir esto, pero es verdad, gracias a este trabajo he conocido mucho más sobre mi hermano (Diario A9bis, pg. 4).

(...) me ha parecido una asignatura muy importante ya que me sirve para la vida real, el día a día... (...) A raíz de estudiar esta asignatura me he vuelto mucho más sensible con todo tipo de discapacidades, ahora las entiendo más (...) (Diario A10bis, pgs. 1-5).

Ni por asomo soy la misma persona que empezó esta signatura, sino alguien más completo y humano, más crítico y objetivo. Me ha afectado positivamente (...), se ha originado en mí un cambio de actitud real ante la discapacidad (...) (Diario A13bis, pgs. 1-3).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

Supongo que las mismas sensaciones tendría cualquier persona que se queda ciega de repente (...), me he dado cuenta que puede ser muy divertido para los ciegos, solo que necesitan más dinamismo, actividad (...) (Diario A4bis, pg. 15).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

Me ha llamado la atención todos los obstáculos que tienen que superar y la eficacia con la que lo hacen (Diario A11bis, pg.1).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

Creo que la sociedad debería abrirles paso al diálogo, todos deberíamos saber que ellos no son tontos y no tienen ningún problema intelectual, aunque lo parezca por su forma de andar (...) (Diario A4bis, pg. 19).

Yo quiero pensar que la sociedad no es así, aunque sí que se necesita dinero para tener una casa y poder formar una familia (...) (Diario A4bis, pg. 22).

IES MARÍA MOLINER DE COSLADA

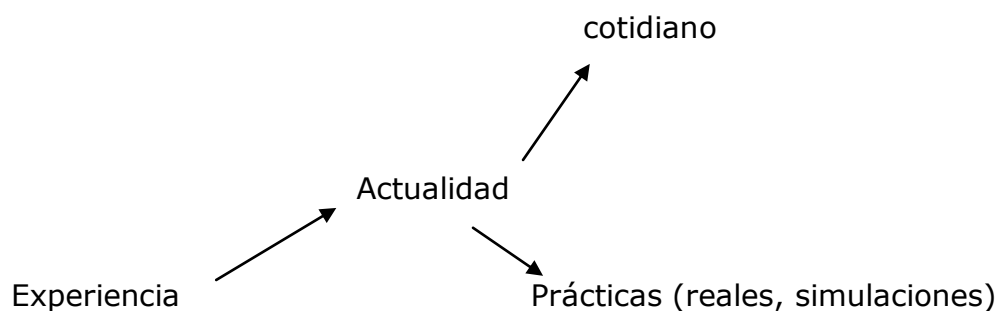
El grupo de Coslada era de 24 alumnos al principio de curso. Finalmente solo hubo un alumno que no hizo el diario.

He vuelto a recoger 23 diarios, 17 corresponden a chicos y 6 a chicas. Siete diarios han escrito entre 11 y 17 hojas; seis diarios entre 6 y 9 hojas y diez diarios entre 2 y 5 hojas.

Han desarrollado contenidos relacionados con la discapacidad intelectual, la discapacidad motórica, e incluso aspectos relacionados con la tercera edad o los mayores, que tenían que ver con la falta de autonomía y diferentes discapacidades.

En el segundo trimestre han tenido prácticas directas con personas con discapacidad. Una de esas prácticas de una jornada de integración fue grabada por mí en vídeo y también realicé más de 140 fotografías.

EXPERIENCIA



Actualidad

Durante este segundo trimestre los alumnos siguen teniendo experiencias **cotidianas** que les surgen, y que van escribiendo en sus diarios:

(...) mis vecinos discapacitados cuando están en la piscina, observo atónita cómo los profesores les dan las clases, sus reacciones... (Diario C3bis, pg. 3).

En otras ocasiones he visto a discapacitados con lesiones menos graves, o directamente a enfermos muy graves en el hospital donde estuve ingresada, e incluso hice amistad con todos ellos (...) (Diario C14bis, pg. 1).

Las **simulaciones prácticas** siguen teniendo su importancia. Se van desarrollando según la discapacidad tratada, y los alumnos reflexionan sobre ellas:

Y la práctica también ha sido interesante, teníamos que jugar al voley sentados en el suelo, me he sentido incapaz de realizar movimientos sin poder mover el cuerpo de cintura para abajo (...) (Diario C1bis, pg. 1).

Hemos realizado una actividad en clase, bueno en el gimnasio (...), yo tenía cojera en la pierna derecha, y me pusieron una caja en el pie para que cojeara (Diario C1bis, pg. 5).

Hoy en la clase hemos realizado actividades donde nosotros éramos discapacitados físicos, para ello a cada uno se le limitaba una zona del cuerpo, se le amarraba un brazo, los dos, una pierna, o estaba en silla de ruedas... (Diario C3bis, pg. 8).

En los escritos aparecen también las referencias a las **prácticas reales**, y se ven muy bien valoradas:

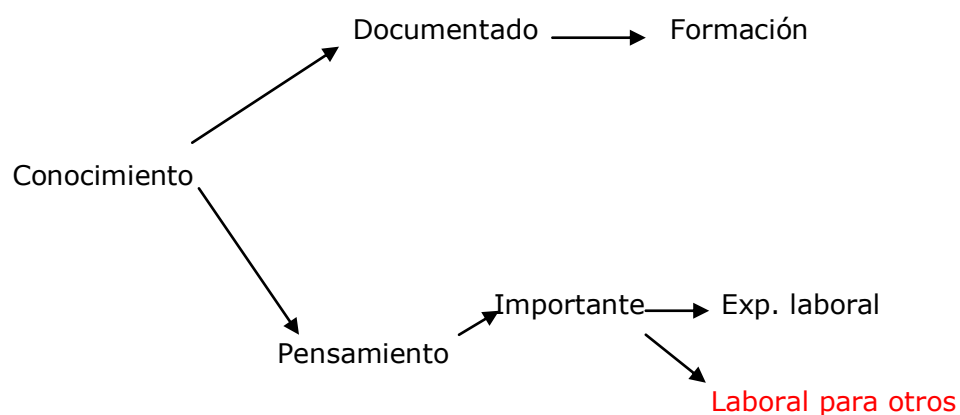
Práctica en El Cerro con discapacitados psíquicos. Me lo he pasado genial, he reído mucho junto a los participantes que también se lo han pasado muy bien (...) Es muy gratificante realizar prácticas como esta porque están deseando participar para pasarlo bien (...) (Diario C1bis, pg. 7).

Hoy hemos ido a la Fundación ANDE. La verdad que iba contenta porque sabía que era una experiencia nueva para mí (Diario C3bis, pg. 5).

Práctica en el polideportivo La Rambla de personas de la 3ª Edad (...) (Diario C8bis, pg. 10).

La clase de aeróbic fue muy divertida, vimos las ganas que ponían para moverse (los discapacitados intelectuales), cómo tenían asimilados los movimientos, era increíble... (Diario C9bis, pg. 5).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Los pensamientos de los alumnos van muy dirigidos a la posibilidad o no de trabajar con personas con discapacidad:

(...) creo que no podría trabajar en estos centros, no me veo preparada todavía, aunque con los psíquicos que va a la práctica de El Cerro sí me veo preparada (Diario C1bis, pg. 4).

Desde luego lo más importante de esta experiencia, es que dimos, yo personalmente un gran valor a las cosas buenas que tenemos, sobre todo las salud (...) es muy gratificante trabajar y convivir con ellos, y poder ver en ellos cualquier logro, como atarse un zapato, o que nadan (...) Hoy sigo creyendo que puedo trabajar con discapacitados, y cada día con más

conocimiento, pero no sé, o decir que no elegiría trabajar con los que están gravemente afectados (Diario C3bis, pgs. 7-8).

(...) creo que yo no sería capaz de trabajar en un lugar de estos. Me resulta muy difícil no emocionarme. Además no sé si sabría comportarme ante situaciones difíciles. Quizá con el tiempo lo iría superando, pero me parece una tarea muy vocacional y muy difícil de asumir por mí (Diario C9bis, pg. 6).

Documentado

En los diarios de los alumnos las referencias a los contenidos impartidos son constantes. Ellos escriben acerca de lo que ven en las clases; los diferentes temas, los vídeos, las exposiciones de los trabajos y seguimientos a personas con discapacidad. Estos grupos de trabajo consisten en que los alumnos buscan la documentación y las adaptaciones necesarias para incluir a cualquier persona en las actividades físico-deportivas y recreativas, y la realización de seguimientos a personas con alguna discapacidad, y posteriormente exponerlo al resto del grupo con el enriquecimiento que supone compartir las experiencias vividas y hacerlas extensivas a los demás; en estos trabajos, incluyen la difusión de noticias sobre discapacidad que han buscado en diferentes medios de comunicación.

Se realizan salidas a centros específicos de personas con discapacidad:

La 1ª de las clases de esta semana me ha gustado, he aprendido las enfermedades asociadas a los discapacitados físicos (...) (Diario C1bis, pg. 1).

Hoy hemos ido a realizar una entrevista a una discapacitada. Es ciega desde hace 2 años y realiza judo desde hace 12 (Diario C1bis, pg. 8)

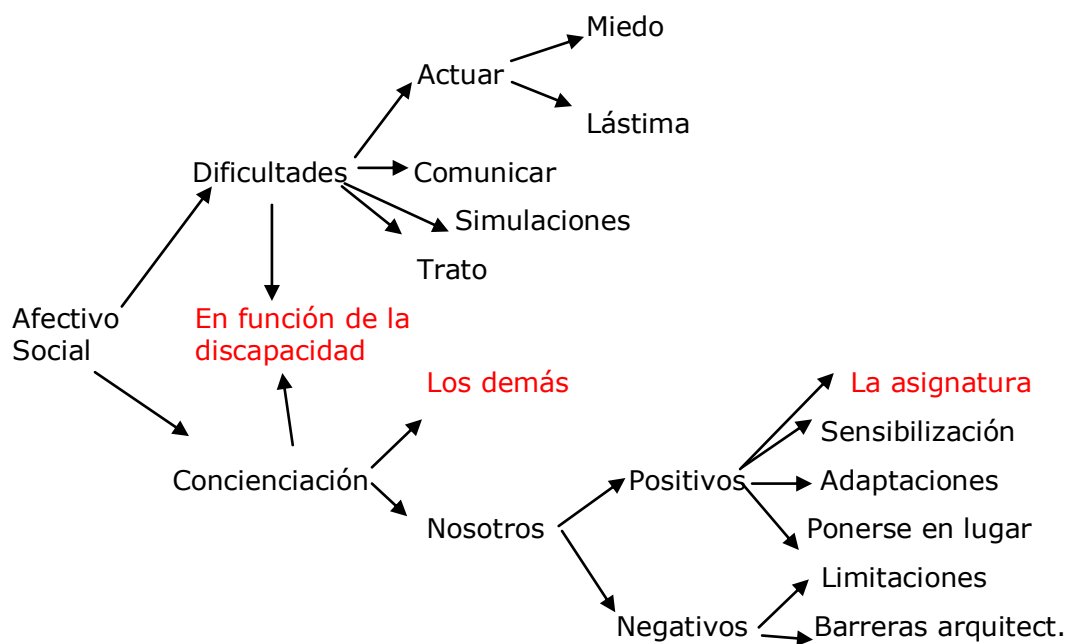
Vimos un vídeo en el cual la silla de ruedas es el medio de transporte del discapacitado imprescindible para la integridad de éste (Diario C3bis, pg. 1).

Hoy, varios compañeros han expuesto su trabajo sobre noticias relacionadas con las discapacidad. La que más me llamó la atención fue una sobre la escalada a un pico de más de 5000

metros de altura, por una expedición en la que participaban algunos discapacitados (Diario C5bis, pg. 8).

Mis compañeros han entrevistado a una nadadora con síndrome de Down (...), en el vídeo nos cuenta su vida cotidiana, que podría ser la de cualquier otra persona (...) (Diario C7bis, pg. 1).

APECTIVO/SOCIAL



En lo que se refiere al apartado **afectivo-social**, los alumnos de este centro empiezan a tener prácticas directas con personas con discapacidad, además de esos seguimientos que siguen realizando:

Dificultades

Como pasa en los otros centros educativos, los alumnos encuentran dificultades de diferente índole en relación a la discapacidad. Algunas imágenes de vídeo les impacta; los encuentros con personas con discapacidad les genera muchas dudas y ansiedades, que más tarde remiten. El miedo a las reacciones que puedan tener las personas con discapacidad se aprecia en muchos de ellos. El temor a

no saber como reaccionar ante una respuesta inesperada con estas personas.

Algunas de las opiniones que se recogen, son creencias o pensamientos que ellos tienen sin haber tenido experiencias; es lo que creen que les puede pasar por lo que intuyen que va a pasar: en el trato, por ejemplo.

También algunos establecen diferencias en función de la discapacidad:

(...) para mí las deficiencias psíquicas son un mal, y creo que algunas insuperables como la del niño de huesos de cristal (...)
(Diario C3bis, pg. 7).

Sensaciones de miedo, temor, rechazo:

(...) pasé de sentir pena y miedo a aceptación, integración y normalización (...) (Diario C2bis, pg. 2).

Ha sido una experiencia la verdad que triste, al principio vimos a los que estaban peor, yo hubo un momento que no podía soportarlo, quería llorar, pero no era el momento, yo pensé que me estaba pasando a mí sola, pero todos tenían lágrimas en los ojos (Diario C3bis, pg. 5).

He visto compañeros desencajados al visitar los que son residentes (...). Afloraron frases como "Qué hacemos aquí", "Esto no es un espectáculo" "Les estamos molestando..." (Diario C4bis, pg. 3).

Cuando llegamos allí fue como un sentimiento de desconcierto. Luego a medida que pasaba el tiempo me iba encontrando mejor. Es una gente muy cariñosa y agradable y eso me hizo sentir a gusto (Diario C11bis, pg. 2).

Dificultades en el trato:

Yo realmente no sabía como comportarme, como tratarles, te sientes tan inseguro de no saber si hacer o decir algo que pueda alterar su estado (...) (Diario C1bis, pg. 3).

(...) me he sentido verdaderamente impactada por mi actuación, me he sentido como si no pudiera expresarme, realmente

hundida, ya que todo lo aprendido en clase con Mer no lo he llevado a la práctica, no he sido capaz (...) (Diario C1bis, pg. 8). Lo que más me llamó la atención es que mis compis de clase tenían mucho miedo de hablar con ella, porque pensaban que podían molestar a esta chica si utilizaban palabras inadecuadas (Diario C3bis, pg. 15).

Sentimientos de pena o lástima:

En el desconocimiento, en el miedo, en la sensación de lástima y pena, en la impotencia de no saber qué hacer ni cómo actuar, en la mirada delatora, esa mirada hacia lo extraño, lo raro (Diario C2bis, pg. 3).

(...) la verdad es que al principio me daba cosa no tratar con ellos, sino sinceramente pena (que si pobrecillo, que si tal...) (Diario C8bis, pg. 3).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

Como aspecto negativo, que los que simulaban tener grandes discapacidades no podían disfrutar tanto de las actividades. Las sensaciones que he tenido al estar limitada, es que hay que intentar superar la discapacidad, por ejemplo, si no tienes brazos para coger una cosa, has de intentar cogerlo con otra parte del cuerpo (...) (Diario C3bis, pg. 8).

Ha sido bastante duro el sentirme tan inútil, porque el simple hecho de rascarme o retirarme el pelo de la cara, no he podido hacerlo, y he tenido que pedir ayuda para cosas tan simples (Diario C9bis, pg. 7).

He notado en la silla muchísima desventaja, lo que más he notado es que todos estaban ahí arriba y yo aquí abajo, sin que me hicieran caso (Diario C10bis, pg. 1).

Concienciación

Se siguen poniendo en el lugar de las personas que tienen discapacidad, y la sensibilización es mayor que en el trimestre anterior, y le dan mucha importancia a la labor de esta asignatura que les ha hecho reparar de forma diferente en el mundo de la discapacidad. Algunos hacen referencia a la idea de hacer el diario:

(...) personalmente me cuesta ceñirme al guión, ya que aprovecho el diario para contar lo que siento con las clases de forma espontánea (Diario C3bis, pg. 1).

Y ya que en estos cuadernillos va tanto sentimiento y tantos pensamientos (...) decir que ha estado bien hacerlos, ya que las palabras no se las lleva el viento cuando son escritas (Diario C3bis, pg. 7).

El ponerse en su lugar:

Sigo sin poder evitar pensar como me afectaría a mí una discapacidad, es una idea en la que soy incapaz de recrearme y simplemente creo que tiraría para adelante por mi forma de ser (Diario C5bis, pg. 4).

Y sobre todo creo que me es mucho más fácil ponerme ahora en su lugar para poder criticar actitudes de la sociedad con este colectivo, percibo mejor las barreras tanto sociales como físicas, y me he dado cuenta de que queda mucho que hacer, como todo por suerte o por desgracia (Diario C5bis, pg. 12).

Personalmente me pongo en el lugar de ellos y yo como vidente no puedo comparar su experiencia (...) (Diario C14bis, pg. 6).

Las posibles adaptaciones:

(...) simplemente hay que adaptar las actividades al tipo de discapacidad que tenga la persona (Diario C1bis, pg. 2).

También jugamos a voley adaptado, sin despegar los glúteos del suelo, otra adaptación válida y divertida tanto para discapacitados como para no discapacitados. Integración, normalización (Diario C5bis, pg. 5).

Y aquí me he dado cuenta de que todavía no sé mirar más allá del propio uso que se hace de la silla, ya que no he conseguido sacar ningún uso recreativo (...) (Diario C9bis, pg. 3).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Pienso que las clases que estamos dando van dirigidas a ese proceso de cambio al que hacía referencia en las primeras páginas (...) Veo a mis compañeros experimentar distintas sensaciones, caminar por un camino, y yo, en ese camino estoy al final, en la meta (Diario C2bis, pg. 5).

Puedo decir que esta asignatura ha despertado en mí una sensibilidad que desconocía, que da riqueza a mi vida personal y social (...). Como conclusión final, de este diario, esta asignatura, ha sido la mejor que tenemos en el curso, y creo que en la enseñanza en algún momento debería estar incluida, ya que nos ha hecho concienciarnos de mucho, y adquirir un sentimiento, no de pena, pero sí de tener en cuenta que hay que buscar a base de esfuerzo de todo el mundo porque las personas con discapacidad tengan cada vez más facilidades para lograr una calidad de vida cada vez mayor (Diario C3bis, pg. 3-16).

Lo que más ha hecho valorar la asignatura y a estas personas ha sido el realizar mi práctica con la discapacitada. El hacer esa entrevista me ha servido para ser mejor persona y valorar las cosas (Diario C9bis, pg. 15).

Me ha parecido un curso o asignatura en la que me he enriquecido en un tema en el que estaba muy despistada (...). Me he concienciado de que estas personas con estas discapacidades hay que integrarlas y normalizarlas en la sociedad (Diario C13bis, pg. 2).

Me ha parecido la asignatura más interesante de este curso, y he aprendido muchas cosas, de cómo tratar a las personas con discapacidad (...) (Diario C17bis, pg. 4).

Esta asignatura me interesaba mucho desde un principio, ya que me gustaría tratar con gente discapacitada en el plano

deportivo. He aprendido muchas cosas nuevas sobre el tema, aunque pensaba que aprendería más sobre como dar una clase o hacer actividades con gente con distintas discapacidades. A pesar de eso con la práctica he aprendido mucho, sobre todo con la que hicimos en El Cerro y con las que hacíamos tapándonos los ojos (...) (Diario C21bis, pg. 5).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

Al final de la clase hemos hecho un círculo y cada uno ha explicado como se sentía, y te lleva a concienciarte de que tener una discapacidad puede ser frustrante, sobre todo hasta que la superas, y que hay que dar apoyo a la gente que la sufre, y como no, que sepan que esa discapacidad no te hace diferente (Diario C3bis, pg. 9).

La verdad es que es interesante vivir la experiencia de ser cojo (lo que me tocó a mí) y sus miedos a caerse, desplazarse, cuidando con tropezar con otros. Qué difícil es (...), es complicadísimo (...), eres consciente de tus limitaciones, y puedes divertirte, recrearte y estar en una actividad deportiva bien, a gusto, cómodo (Diario C4bis, pg. 6).

(...) cuando me cruzo con una persona ciega que va con su bastón o con el perro, me cuesta comportarme con naturalidad y no sé si necesita ayuda, pero gracias al trato con discapacitados eso lo voy superando (Diario C9bis, pg. 15).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

(...) es gratificante ver como con estas sillas se puede hacer de todo y acceder a todos o "casi todos" los sitios; no olvidemos que todavía hay barreras arquitectónicas (...), me fijo en las barreras arquitectónicas, la falta de concienciación de las personas, los anuncios de televisión (...) (Diario C3bis, pgs. 1-3).

También de lo que más me llamó la atención, fue que al decirme todas las barreras arquitectónicas que se encontraba, sentí que todavía queda mucho por hacer (...) (Diario C3bis, pg. 15).

La mayoría de las barreras tienen una fácil solución, pero muchas veces no nos damos cuenta (Diario C7bis, pg. 7).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

(...) este grupo de población no es para nada inútil, como creo que generalmente la sociedad piensa o pensaba (...) (Diario C1bis, pg. 7).

Como aspecto negativo señalar que la sociedad todavía no está concienciada de la integridad del discapacitado con el uso de la silla (Diario C3bis, pg. 1).

En general y en particular que mal hacemos las cosas, y que pocas veces tenemos en cuenta a los discapacitados para hacer las cosas. Solo cuando llegan las elecciones, luego el resto del tiempo, salvo por impulsos personales (...) (Diario C4bis, pg. 13).

IES LAGUNA DE JOATZEL DE GETAFE

El grupo de Getafe era de 21 alumnos al principio de curso. En este trimestre he recogido 10 diarios en total. De ellos 5 corresponden a chicos y 5 a chicas. Dos diarios han escrito entre 12 y 14 hojas; siete diarios entre 6 y 9 hojas; un diario entre 2 hojas.

En los diarios del alumnado se percibe lo desarrollado en la programación en el segundo trimestre. Han desarrollado temas relacionados con las discapacidades motórica e intelectual y las adaptaciones que hay que tener en cuenta en las actividades físicas.

También han visionado vídeos de los diferentes temas. Han realizado varias prácticas de simulación de diferentes discapacidades, trabajando las adaptaciones que se deben tener en cuenta para las personas con discapacidad. Los alumnos de este centro han seguido teniendo la oportunidad de realizar prácticas reales con discapacitados de la asociación llamada ADIL de forma voluntaria. Algo que se apreciará en muchos de los diarios de los alumnos y han realizado una visita a un Centro con personas con discapacidad.

EXPERIENCIA

Experiencia → Actualidad → Prácticas (reales, simulaciones)

Actualidad

Este Instituto de Getafe viene realizando prácticas de voluntariado con la asociación ADIL, que mencioné anteriormente. Son voluntarias, pero hay un gran número de alumnos que participan. También acercan realidades al centro, invitando a personas con discapacidad a dar alguna charla o a compartir alguna práctica de actividad física.

En los escritos aparecen las referencias a estas **prácticas reales**:

Salida a IBERIA (Asociación de discapacitados). En esta salida hemos trabajado con muchos tipos de discapacidades y distintas edades (Diario G3bis, pgs. 3-4).

Fue una jornada con discapacitados psíquicos, de atletismo (Diario G4bis, pg. 9).

En cuanto a Fran (ADIL), esta semana seguía igual de motivado, y está aprendiendo a bucear, sigue nadando a base de mover los brazos y piernas (...) (Diario G7bis, pg. 2).

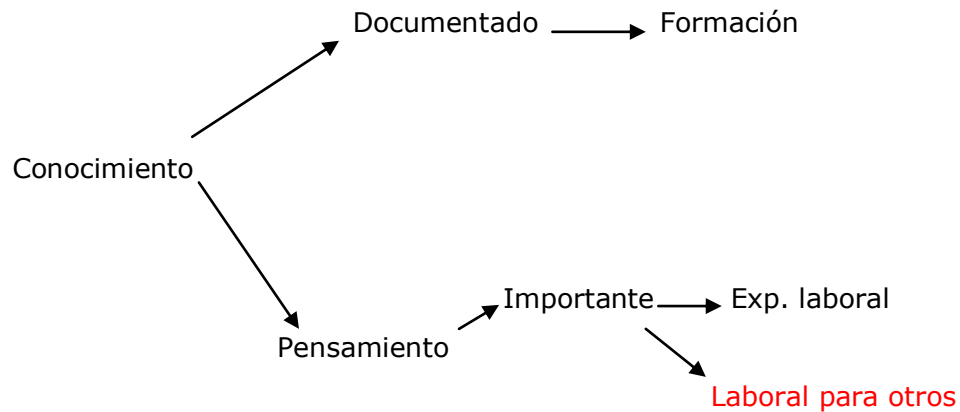
Las **simulaciones prácticas** de las diferentes discapacidades se hacen evidentes en los diarios:

Jugando al "Guardián de llaves" en el cual una persona con los ojos vendados tiene que escuchar cuando le cojen las llaves (Diario G3bis, pg. 2).

El otro juego "Dibujando entre todos" consiste en realizar un dibujo entre todos, aportando cada alumno un trazo. Los alumnos invidentes serán guiados hasta la pizarra y les describiremos lo que hay dibujado en ella, y a los que discapacitados cerebrales les explicaremos lenta y sencillamente lo que tienen que hacer (Diario G13bis, pg. 2).

El segundo juego es "El tren ciego" en el cual los alumnos se agrupan en 6 personas aproximadamente y se cogen de los hombros formando un tren. El alumno en primer lugar (locomotora) irá con los ojos cerrados y se guiará por las indicaciones táctiles que hará el último alumno de la fila y se irán pasando hasta que llegue al primero. Como anécdota decir lo difícil que se vuelve todo cuando no podemos ver (Diario G13bis, pg. 7).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

En esos pensamientos que reflejan en los diarios se observan comentarios a los efectos que va teniendo la materia que se les da. Reparar en la labor que tienen las personas que trabajan con grupos donde se incluyen discapacitados. Y también escriben sobre la posibilidad de trabajar en este campo:

Creo que lo que estamos realizando en clase nos va a servir a la hora de que nosotros trabajemos algún día con un grupo de estos, ya que cada vez buscamos más alternativas para que la gente con discapacidad pueda realizar el mismo juego (Diario G1bis, pg. 1).

Hemos terminado de ver la teoría sobre psíquicos. Para mí es una de las discapacidades que más me cuesta adaptar y sobrellevar (Diario G1bis, pg. 3).

La gente que trabaja con estas personas tienen una paciencia infinita (...) (Diario G1bis, pg. 4).

Con esta experiencia sí que pienso que podría trabajar con ellos (Diario G4bis, pg. 8).

Sí me veo capacitado para trabajar con personas discapacitadas (Diario G8bis, pg. 1).

Mis compañera han expuesto sus dos juegos cada una, adaptados a los discapacitados. No he aprendido nada ya que

pienso que las clases de juegos adaptados servían en un principio para algo, pero ahora no (Diario G8bis, pg. 2).

Tengo que decir que ha sido una visita muy enriquecedora y útil para nuestro futuro como monitores (Diario G13bis, pg. 8).

Documentado

Escriben acerca de los contenidos de la asignatura. Comentan sobre los trabajos y exposiciones que van desarrollando en las clases.

Los grupos de trabajo consisten en que los alumnos buscan la documentación y las adaptaciones necesarias para incluir a cualquier persona en las actividades físico-deportivas y recreativas, y la realización de seguimientos a personas con alguna discapacidad, y posteriormente exponerlo al resto del grupo con el enriquecimiento que supone compartir las experiencias vividas y hacerlas extensivas a los demás.

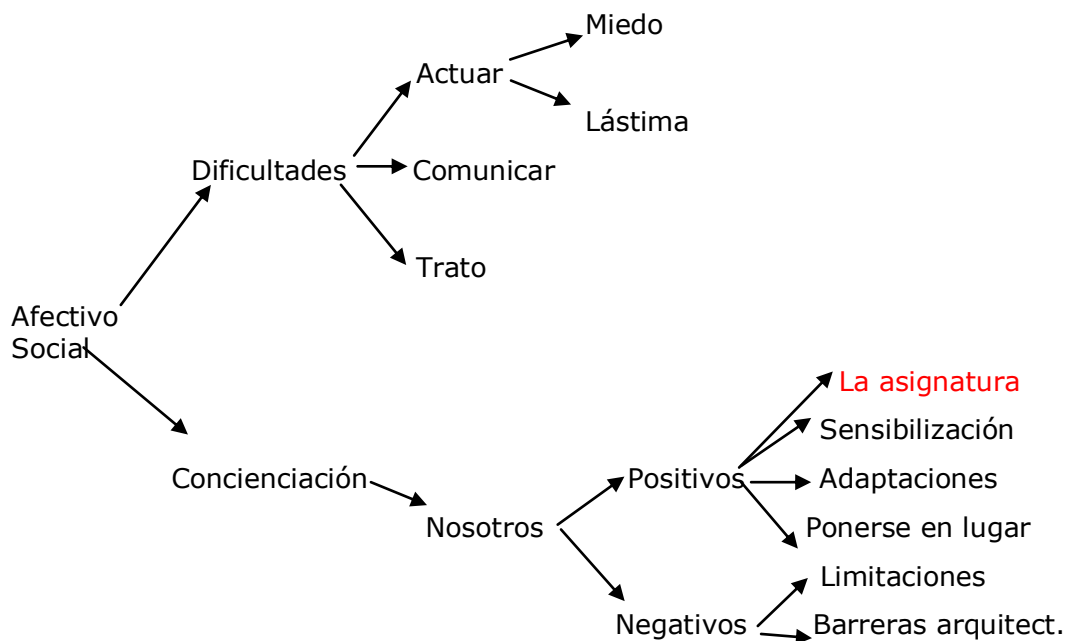
Hoy hemos visto un vídeo en la clase. Ya que tenemos que hacer un vídeo sobre personas con discapacidad. Tenemos que hacer una entrevista y grabar un día normal en su vida. Hoy le ha tocado a un compañero que grabó a un chico con hidrocefalia (Diario G1bis, pg. 2).

"Empezaron las exposiciones de los trabajos a personas discapacitadas (...)" (Diario G3bis, pg. 1).

He aprendido 3 términos referidos a las causas del síndrome de Down: trisomía, traslocación y miocentésis (...) (Diario G8bis, pg. 4).

La primera muestra de un seguimiento a un discapacitado fue a un chico con espina bífida, que dentro de lo "normal" podía andar, hablar bien, entender y hacer muchas cosas normales. Todos pudimos ver esa discapacidad fuera del ámbito teórico, y bueno, no impacta tanto como otras (...) (Diario G10bis, pg. 1).

AFECTIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** hace referencia a las dificultades referidas al contacto con personas con discapacidad, y las ocasionadas en las simulaciones prácticas. El apartado de concienciación se va haciendo más significativo a medida que van teniendo más experiencias.

Dificultades

Es una constante en la mayoría de los diarios, el que se tengan problemas a la hora del trato con personas de diferentes discapacidades; el no saber cómo actuar sobre todo, crea incertidumbre y miedos. También las reacciones que puedan tener en un momento dado. Los sentimientos de lástima son más propios de las primeras experiencias, aunque para algunos se mantienen hasta los últimos escritos. Aparecen algunas referencias a las dificultades o miedos en las personas con discapacidad:

La reacción de los chicos cuando venían era de miedo y decían que no sabían hacerlo, era algo nuevo para ellos (...), la mayoría tenían miedo, simplemente de subirse a la colchoneta y andar

por ella (...). Los más miedosos nos apretaban muchísimo las manos. Tenían muchísimos problemas de movilidad (Diario G1bis, pg. 13).

Sensaciones de miedo, temor, rechazo:

Nada más proponer la actividad, me dio cosa la idea. Quizás porque me pasa siempre, no sé como van a reaccionar (...)
(Diario G1bis, pg. 12).

Se trata de una visita a un centro de discapacitados psíquicos de Iberia (...). Al principio la sensación que tuve fue de miedo (...)
(Diario G4bis, pg. 7).

Dificultades en el trato:

(...), no sabía como iba a reaccionar yo, ni como tratarles, pero me dejé llevar y salió todo solo, quedé supercontenta, y me aportaron más ellos a mí, estoy segura (Diario G4bis, pg. 8).

(...), a otra niña que me impactó porque tenía un trastorno de personalidad y luego sí, pero al principio no sabía como tratarla (...) (Diario G7bis, pg. 4).

Sentimientos de pena o lástima:

El hecho de haber tenido contacto con esta gente ha quitado mis prejuicios sobre ellos, mi sentimiento de lástima hacia ellos
(Diario G4bis, pg. 8).

Concienciación

Se hacen más evidentes en los diarios, las manifestaciones relacionadas con una mayor concienciación de las situaciones. Se siguen poniendo en el lugar de personas con discapacidad y se sensibilizan fruto de las experiencias recibidas que le ha ayudado a darse cuenta de muchas cosas en las que antes no reparaban:

El ponerse en su lugar:

A mí el ver estas cosas te da mucho en que pensar, en lo afortunado que eres con el simple hecho de poder andar, algo que no damos importancia. Es triste que tengamos que darnos cuenta a base de ver estas cosas (Diario G1bis, pg. 3).

Las posibles adaptaciones:

Hemos visto cosas sobre mayores, como tendríamos que adaptar juegos para ellos, y lo que pueden y no pueden hacer (Diario G1bis, pg. 6).

Se trata de una exposición de juegos adaptados, de tres compañeros. La verdad es que con los juegos aprendo que hay numerosas adaptaciones para discapacitados (...) (Diario G3bis, pg. 3).

Se han hecho nuevos juegos y hemos aprendido las distintas adaptaciones que se le podría hacer (...) (Diario G7bis, pg.1).

En un rato de clase vimos un vídeo hecho por los compañeros a un chico con espina bífida, nos explicó como se movía con silla, las adaptaciones en su casa...Me he dado cuenta de lo bien que construyen las casas nuevas para que la gente discapacitada pueda moverse con total libertad (rampas, ascensores...) (Diario G14bis, pg. 3).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Ya se va acercando el final de las clases (nos queda un mes) y repasando todo lo que hemos visto, por lo menos a mí me ha servido tanto en conocimientos, como en lo personal, para ver ciertas cosas de forma diferente. Creo que a mucha gente le tendríamos que dar un tiempo esta asignatura (Diario G1bis, pg. 7).

En general todas las experiencias vividas han sido agradables. Supongo que al acabar y tener notas sí estoy preparada. Para trabajar con ello creo que solo hay un aspecto fundamental y es la paciencia (Diario G3bis, pg. 6).

Con cada vídeo y con cada clase me doy cuenta de que la gente con discapacidad hay que tratarles igual, sin sentir ningún tipo de lástima (Diario G3bis, pg. 6).

Ha sido una experiencia muy gratificante y enriquecedora, y el rato directo que hemos tenido ha servido para dar base a todos los conocimientos teóricos que teníamos (Diario G13bis, pg. 12).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

Con esta práctica hemos podido observar realmente lo difícil que se vuelve una acción tan fácil como es hacer un dibujo cuando alguien tiene una discapacidad (Diario G13bis, pg. 2).

Estas prácticas no son muy reales y no podemos experimentar realmente las sensaciones de trabajar con gente con alguna discapacidad, pero nos ayuda a tener una ligera idea y una base para actuar el día de mañana si nos hiciera falta (Diario G13bis, pg. 3).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

Quizás nunca nos paramos a pensar lo que resulta una amputación de una pierna, pero ella ha ido contando cosas que quizá tenga más barreras que otros discapacitados (Diario G1bis, pg. 10).

En el trabajo podemos ver como es la vida de José, y un día entero con él, en el que debe enfrentarse a algunas barreras arquitectónicas (...), se queja que a veces está el ascensor estropeado y tiene que ir a la siguiente estación y recorrer la distancia hasta el trabajo con la silla sorteando las diferentes barreras que se encuentra (Diario G13bis, pg. 4).

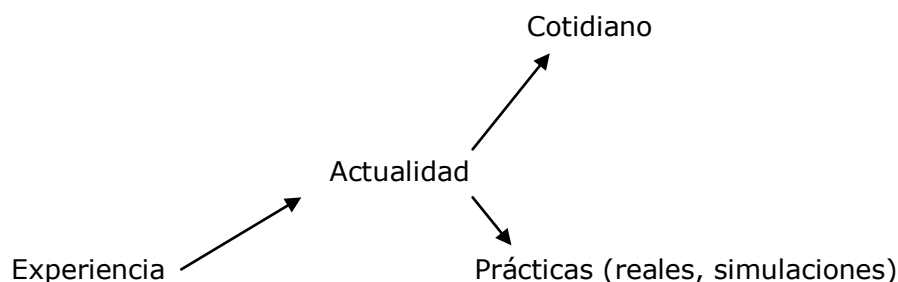
IES SIGLO XXI DE LEGANÉS

El grupo de Leganés era de 27 alumnos al principio de curso. En un principio recogí 18 diarios en esta ocasión recogí los 27 diarios, de los cuáles 17 corresponden a chicos y 10 a chicas. Trece diarios han escrito entre 10 y 21 hojas; doce diarios entre 6 y 9 hojas; dos diarios entre 4 y 5 hojas.

Han desarrollado en este segundo trimestre los temas referidos a las discapacidades sensorial e intelectual. Y también han seguido elaborando y exponiendo grupos de trabajo y seguimientos a personas con discapacidad, con las correspondientes exposiciones en clase.

Los alumnos de este centro han seguido teniendo la oportunidad de realizar prácticas reales con discapacitados de la asociación llamada ADIL, de forma voluntaria (como el IES de Getafe). Algo que se apreciará en muchos de los diarios de los alumnos.

EXPERIENCIA



Actualidad

En sus escritos aparecen reflejadas las experiencias que se encuentran cada día en sus prácticas.

Este instituto de Leganés (como hace el de Getafe), viene realizando prácticas de voluntariado con la asociación ADIL, que mencioné anteriormente. Son voluntarias, pero hay un gran número de alumnos que participan. También acercan realidades al centro y realizan alguna salida a visitar centros con personas con discapacidad.

En los escritos aparecen las referencias a estas **prácticas reales**:

El martes en ADIL estuve como siempre con Fran en la piscina pequeña y noté bastantes avances con él haciendo flotaciones dorsales y ventrales (...) Estuve haciéndole una actividad que nunca había hecho antes, y era cogerle y lanzarle hacia delante estando yo dentro de la piscina, entonces él buceaba y se reía y quería más. Se empezó a reír mucho, no paraba de reírse y yo no sabía porqué, no paraba y era una sensación muy agradable porque normalmente está ñoño y no quiere hacer nada, pero no paraba de reírse, de gritar y de llamar la atención porque se le notaba alegre (...). En definitiva con Fran estoy superagusto en todos los aspectos porque he conseguido superar esa barrera yo creo que por completo (...) (Diario L3bis, pg. 1-7-9).

Hemos estado en Colmenar Viejo en un centro especial para discapacitados de distinto grado, con distinta afectación, con síndrome de Down (Diario L3bis, pg. 2).

(...) me dijo que quería poder hacer cosas "normales", que si yo conocía a alguien con quien poder salir a tomar un café o ir al cine los fines de semana, se me llenaron los ojos de lágrimas y no supe como reaccionar (Diario L12bis, pg. 9).

En las **simulaciones prácticas** de la discapacidad los alumnos van experimentando sensaciones y situaciones que les hace reflexionar y buscar soluciones y adaptaciones para las actividades físicas y deportivas para las personas con discapacidad:

Hoy hemos hecho práctica como ciegos. Primero por parejas, uno guiaba al otro y después de un paseo tenías que intentar deducir donde estaba la puerta u otra cosa (Diario L1bis, pg. 1).

Hoy hemos hecho mi grupo y yo la sesión de discapacitados auditivos. Hemos hecho una sesión de juegos, ayudándonos con cartelitos con dibujos, tarjetas de colores para jugar al pañuelo, gestos, hablar muy bajito (...), o incluso mover solo los labios. Para que los alumnos fueran sordos pusimos unos mp3, sordos totales y otros con algodones, sordos parciales (Diario L1bis, pg. 14).

Luego me tocó a mí hacer de ciega (...) Hoy hemos jugado a un juego específico, se trata del goalball”, consiste en hacer 2 equipos de 3, uno en un extremo y otro en el otro. Lanzarnos un balón que pesa más de 1 kg con cascabeles dentro, mientras que tenemos los ojos tapados con antifaz, y el otro equipo evita que pase la línea de detrás porque es gol (Diario L4bis, pgs. 1-6).

Van teniendo experiencias **cotidianas** en la calle, en el trabajo, en su ocio, y lo comentan en los diarios. También llevan realidades a la clase, fruto de los seguimientos que realizan a personas con discapacidad:

Quiero escribir hoy en particular algo que me ha ocurrido durante esta semana y ha sido fuera del horario de clase, (...), fui a casa de una vecina para confirmar el día de la cita para hacerle una entrevista con su hija, la cual tiene parálisis cerebral. Ese día que subí la pillé un poco sorprendida a la madre, no sé, la cual estaba un poco nerviosa (...), el caso es que quedamos para el viernes 20 a las 19:30 (...), Yo me encontraba un poco nerviosa y a la vez con muchas ganas de hacerlo, el caso es que ese día nadie me abrió la puerta, y yo observé que las luces del salón estaban encendidas, no quiero ser mal pensada pero me dio la sensación de que los padres no querían que hiciera la entrevista a pesar de que la madre me dijo que sí (...) (Diario L2bis, pgs. 2-3).

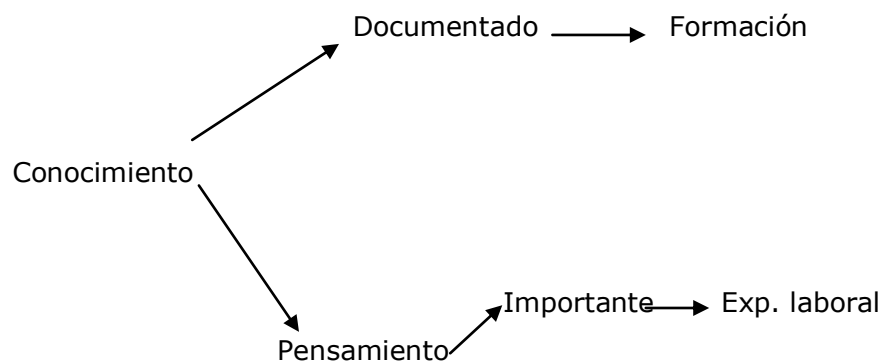
Allí me llevé la sorpresa pues un chico que frecuentaba los sitios donde yo salgo los fines de semana a bailar estaba allí!! Jamás hubiera imaginado que ese chico tuviera “algo”, pues siempre le veo de juerga solo y tomando unas copitas (...) (Diario L4bis, pg. 3).

¡Ah! Se me olvidaba, el día 25 de febrero estuve en el Campeonato de Madrid de natación, en el que 2 de nuestras chicas de ADIL ganaron: Carmen medalla de oro y Lorena medalla de plata. Y ahora el día 16 de marzo hasta el 19 de marzo, nos vamos a Sevilla al Campeonato de España, seguro

que me lo voy a pasar muy bien y va a ser una experiencia inolvidable (Diario L5bis, pg. 16).

(...) hace unos días me encontré a con un compañero discapacitado que hace atletismo y estuvimos hablando, y me dijo que se había independizado con su novia (...) (Diario L24bis, pg. 10).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Las experiencias que van teniendo les marca y las reflejan en los diarios. Les hace tener unos planteamientos más reflexivos y se comprometen más en esos comentarios.

También escriben sobre la posibilidad de trabajar o no con personas con discapacidad:

Al tratar con ellos te das cuenta que cada uno es un mundo (...) (Diario L1bis, pg. 4).

Lo que quiero decir reflejado en este papel es que muchas personas que tienen discapacidad y que están rodeadas de gente que son un poco "cerradas", ya sea por la edad o por principios, no afrontan ese problema de una manera natural, y eso hace que muchos discapacitados sean coartados en muchos aspectos de su vida y no puedan expresar lo que verdaderamente sienten ante la sociedad. Me he dado mucha pena no haberle podido hacer la entrevista, así que ahora tengo que buscar a otra persona para hacérsela, aunque también he

pensado en volver a llamar a su casa, pero me da un poco de cosa, pues no quiero forzar la situación (Diario L2bis, pg. 4).

Hoy hemos visitado el centro de IBERIA (...). No sé, creo que esta experiencia la voy a llevar siempre conmigo y a la vez me va a ayudar en muchos aspectos de la vida, sobre todo en el ámbito laboral (Diario L2bis, pgs. 7-8).

Cuando tratas a estas personas (sordas) deberíamos vocalizar bien y ponernos frente a ellas para que puedan llegar a entendernos (Diario L10bis, pg. 4).

Viendo esto no me importaría tener que trabajar con este tipo de personas y poder ayudarlas, es más, me sentiría muy cómodo trabajando con ellos (Diario L26bis, pg. 3).

Documentado

Hacen alusiones a lo que ven en las clases. Escriben sobre los temas que tratan durante la semana, tanto a nivel teórico como en las exposiciones de seguimientos y trabajos:

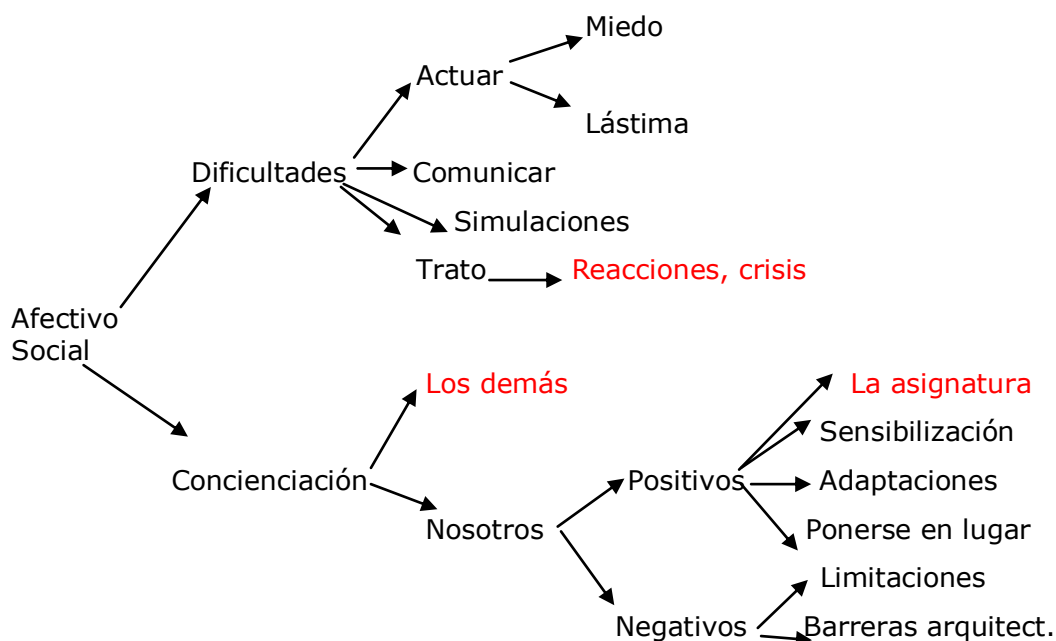
Hoy hemos empezado con la teoría de discapacitados visuales; hemos visto los tipos de discapacidad, causas y las características que suelen tener estas personas (Diario L1bis, pg. 9).

En la clase de hoy hemos aprendido los tipos de deficiencia auditiva, los diferentes sistemas de comunicación existentes, el trato con personas con déficit auditivo...Por lo visto en televisión hay programas donde una persona habla y otra lo traduce a lengua de signos (...) (Diario L6bis, pg. 9).

En la clase de hoy el grupo (...) ha expuesto su seguimiento a una chica discapacitada psíquica de la piscina de ADIL (...) En la sesión de hoy (...) nos ha comentado su seguimiento a una persona discapacitada (...) padece degeneración macular (discapacidad visual) en torno a un 85%, por lo que dentro de no mucho no podrá ver nada (será ciega total). Nos ha comentado lo que hace en su vida diaria como aeróbic y sus

labores en un quiosco de la ONCE (...) (Diario L6bis, pgs. 13-15).

AFECTIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** son evidentes las dificultades, sobre todo por el contacto con personas con discapacidad y simulaciones; y se hacen referencias continuas a la concienciación.

Dificultades

El apartado de **dificultades**, como viene ocurriendo en todos los centros, es constante en los primeros momentos de tratar con personas con discapacidad. Algunos establecen diferencias en función de la discapacidad.

Sensaciones de miedo, temor o rechazo:

Fuimos a ver una clase de Educación Física al colegio Alfonso X El Sabio, y en ella había una clase de discapacitados psíquicos severos o profundos, además de niños, y me incomodaba verles en dicha situación sin poder hacer nada por ellos; era una impotencia bastante grande (Diario L6bis, pg. 16).

Al principio cuando entré en el gimnasio y los vi allí a todos me dio un poco de vergüenza, no sabía que hacer, si ir a saludarles, esperar a que ellos vinieran... (Diario L8bis, pg. 3).

Yo sinceramente tenía un poco de miedo (...), porque es realmente hoy cuando iba a tratar con discapacitados intelectuales (...) (Diario L13bis, pg. 2).

Dificultades o no en el trato:

Después de la experiencia con ADIL ya no me sentía asustada, un poco intrigada sí, (...), me he sentido un poco extraña la verdad, como si pudiera incomodar a los discapacitados que estaban trabajando (...) (Diario L1bis, pgs. 2-3).

Nada más llegar al Centro estaba algo nervioso y desconcertado por no saber como me iba a enfrentar, por desconocer las personas que se encontraban allí y con los que íbamos a estar, a pesar de estar en ADIL y estar más integrado con estas personas con discapacidad, no me sentía a gusto, pero en el momento que he empezado a jugar con ellos ya no me costó el trato con ellos porque son personas muy agradables (...) (Diario L3bis, pg. 2).

(...) no tengo dificultades ni miedos a tratar con ellos como en un principio sí los tuve (Diario L10bis, pg. 1).

Sentimientos de pena o lástima:

(...), he de decir que me he sentido un poco incómodo porque en las cadenas de montaje y otras salas había gente trabajando y la situación no me agradaba en exceso (Diario L6bis, pg. 3).

Ahora cuando veo a una persona discapacitada no siento pena por ella (...) (Diario L11bis, pg. 10).

Mi madre estaba incluso también preocupada porque dice que cuando volví del colegio Alfonso X El Sabio, vine primero decaído, preocupado y apenado (...) (Diario L13bis pg. 10).

Miedos a las reacciones o crisis:

(...) la verdad es que al principio me quedé un poco paralizada porque no sabía qué hacer (...), me dio un poco de vergüenza porque no sabía como iban a reaccionar (Diario L20bis, pg. 3).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

La sensación de mi compañera al no cuadrarle lo que percibía era de agobio y desconfianza. Me decía que se sentía completamente desubicada y que se sentía muy mal. Al quitarse la venda se sintió "liberada" y decepcionada a la vez (Diario L4bis, pg. 1).

Hacer de guía es muy sencillo, pero hacer de ciego...es una experiencia "delicada" ya que te sientes muy inseguro durante todo el recorrido (...) (Diario L6bis, pg. 4).

Era difícil intentar ponerse en el papel de un anciano (...) (Diario L16bis, pg. 6).

Concienciación

La visión que van teniendo al vivir situaciones nuevas, les va creando una tendencia que se dirige a reparar en aspectos en los que antes no lo hacían, como por ejemplo observar que hay determinadas barreras arquitectónicas que antes no existían para ellos; sensibilizarse con situaciones que les hace plantearse la posibilidad de dar alternativas posibles, para que todo el mundo pueda tener las mismas oportunidades a la hora de la realización de actividades físicas. Se siguen poniendo en el lugar de personas con discapacidad, y les hace adquirir una mayor concienciación.

Reflexionan sobre lo que ha supuesto para ellos cursar esta asignatura.

Algunos hacen referencia al diario:

Últimamente no tengo mucho tiempo para dedicarle al diario, puesto que apenas tengo tiempo para nada, aunque intento escribir y dar lo máximo de mí. Escribo lo más importante y más trascendental a lo largo de la semana (Diario L3bis, pg. 7).

Hoy lunes hemos hecho una visita a los discapacitados que trabajan en la fundación de IBERIA en Colmenar Viejo, por eso hoy sí que es muy importante escribir en el diario (...) (Diario L5bis, pg. 21).

El ponerse en su lugar:

Hay ciertas cosas que no notas hasta que las vives. Quizás todos deberíamos pasar alguna vez por estas experiencias para poder comprender a los demás (Diario L1bis, pg.7).

Cuando veo a estos chicos haciendo ejercicios, muchas veces pienso que nosotros nos quejamos "de vicio", ya que verdaderamente ellos sí tienen problemas (Diario L6bis, pg. 3).

Pienso que no conoces nada si no eres capaz de sentirlo en tus propias carnes (Diario L6bis, pg. 4).

Las clases prácticas me han hecho ponerme en el lugar de un ciego (...) (Diario L14bis, pg. 1).

Las posibles adaptaciones:

Luego hemos estado realizando juegos adaptados para discapacitados visuales como el ciego, el cojo (...) (Diario L2bis, pg. 8).

Por supuesto la casa estaba adaptada: amplias puertas, armarios con puertas correderas para un mejor manejo, etc. Me fascinó ver como todo estaba tan normalizado (Diario L4bis, pg. 4).

Nos ha ocurrido una cosa y es que como no había antifaces para todos, yo he cogido las gafas de la piscina, le he metido un trozo de clinex a cada cristal y listo, un buen invento la verdad, no veía absolutamente nada (Diario L5bis, pg. 6).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

(...) destacar el gran cambio que he notado desde el primer día hasta ahora. La cantidad de cosas que he aprendido, cosas que no me he imaginado. La buena experiencia de ADIL, la verdad que no me importaría seguir el año que viene pero no sé si podré (...). Un gran módulo de discapacitado, te ayuda a concienciarte de mil cosas, de darte cuenta de cosas que tienes delante y jamás te imaginabas, barreras, adaptaciones. Ahora voy por la calle y me fijo en muchas cosas, veo a los discapacitados de otra forma, ya no siento tanta pena (...) (Diario L1bis, pg. 21).

Espero que este módulo me sirva para el futuro no muy lejano, pues me ha enseñado a trabajar con gente que lo necesita de verdad y que lo agradecen de manera muy especial (Diario L2bis, pg. 12).

(...), el miedo que tenía al principio se me ha quitado (...). Es una de las experiencias que más me han gustado, es una experiencia tan grata y que agradezco un montón al módulo haberla facilitado. Seguramente si no lo hubiéramos tenido en discapacitados no habría tratado con ellos (...). No es que sea fácil trabajar con ellos, ni mucho menos, y los avances que tienen son muy lentos, pero cierto es que proporcionan una alegría enorme cuando mejoran en algo o se sienten felices por haberlo hecho al menos (...) Respecto a las simulaciones que hemos hecho en clase ha sido otra experiencia especial y muy educativo, espero se sigan haciendo (Diario L4bis, pgs. 8-9).

La valoración general del curso ha sido muy, muy buena; ha sido una de las asignaturas que más me han gustado y pienso que a nivel personal de las que más he aprendido y más satisfecha me siento (...), y el trato con discapacitados me ha hecho cambiar mi forma de pensar. Además cuando ahora termine el curso, tengo que pensar en mi futuro cercano y pienso y me gustaría poder estudiar Educación Especial (Diario L5bis, pg. 17).

(...) pienso que esta asignatura no solo debería impartirse en este módulo, sino como una asignatura más de la educación, ya que saber más sobre estas personas te ayuda a comprenderlas (Diario L11is, pg. 11).

(...) he cambiado totalmente mi forma de pensar y ver la vida (Diario L13bis, pg. 9).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

En este juego como en el del trenecito, me he dado cuenta de que la información llega mucho más tarde si no ves, y rápidamente te vuelven a avisar de otro cambio, por lo que te crea (...), un poco de estrés espacial (Diario L2bis, pg. 9).

Para poder jugar se necesitaba bastante silencio, lo que ayuda a concentrarte más y a oír el balón (Diario L2bis, pg. 10).

Me he dado cuenta de que con los ciegos hay que trabajar más en silencio y explicando cosas que a veces no te das cuenta que debes explicar (Diario L14bis, pg. 6).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

Por otro lado, hoy hemos tenido problemas con la madre de una discapacitada que al parecer quería que su hija saliese por una puerta donde no había escaleras, y los vestuarios estaban mucho mejor, que están para los discapacitados en silla o con poca movilidad (Diario L1bis, pg. 10).

He aprendido la gran dificultad que tienen las personas ciegas. Ya no solo en el polideportivo en el que estábamos. Más complicadas son las barreras arquitectónicas que hay en la calle (Diario L7bis, pg. 2).

Lo que creen que piensa la sociedad (los demás):

(...) pero esa situación en la que mucha gente se encuentra merece ser reconocida y darse cuenta de que todos los impedimentos que esta sociedad tan materialista nos pone (Diario L2bis, pg. 1).

IES CARLOS BOUSOÑO DE MAJADAHONDA

El grupo de Majadahonda era de 19 alumnos al principio de curso. Varios se han dado de baja.

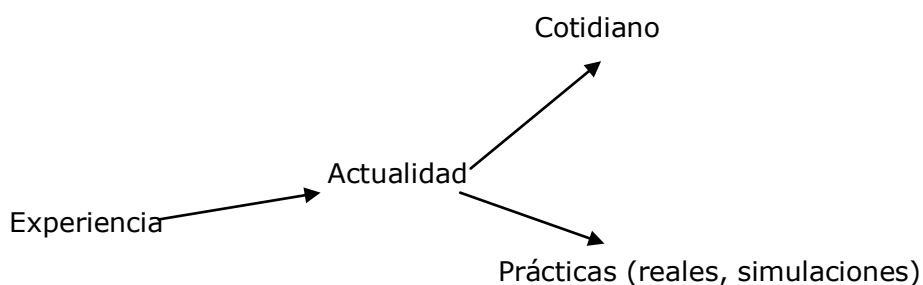
He recogido en total en este segundo trimestre 11 diarios, 5 corresponden a chicas y 6 a chicos. Ocho diarios han escrito entre 10 y 25 hojas, y 3 diarios entre 7 y 9 hojas.

Han desarrollado la discapacidad motórica, además de temas relacionados con las adaptaciones de las diferentes discapacidades. Han realizado varias prácticas de simulación de la discapacidad, y en esas prácticas se han trabajado las adaptaciones que se deben hacer para las personas con discapacidad.

Una de esas sesiones, que corresponde a una simulación de la discapacidad sensorial visual fue grabada en vídeo, y al tiempo que se tomaron una serie de fotografías que se adjuntan en uno de los anexos junto a las imágenes de vídeo.

En este trimestre ha habido prácticas reales con personas con discapacidad, algo que se nota en los escritos de los alumnos.

EXPERIENCIA



Actualidad

En los diarios aparecen comentarios de las actividades que realizan, bien del tipo contacto directo y visitas a centros específicos de personas con discapacidad, bien en forma de simulaciones de las diferentes discapacidades.

En las prácticas reales:

Visita al centro de Monte Abantos. Esta visita es muy enriquecedora ya que estuvimos en un centro especial con chavales que tenían discapacidad psíquica (Diario M1bis, pg. 7).

(...) Era un grupo extremadamente heterogéneo en el que podríamos encontrarnos varios/as alumnos/as con síndrome de Dow, de Lowe y de Duchenne, además de varios retrasos mentales (...) (Diario M14bis, pgs. 4-5).

Hoy hemos vuelto al centro Abantos; la verdad es que hoy me he sentido más cómoda y más natural; me ha costado menos integrarme en las actividades y colaborar con ellos (Diario M14bis, pgs. 4-5).

Las **simulaciones prácticas** de las diferentes discapacidades las vienen desarrollando desde el primer momento, y en este trimestre continúan con otras discapacidades y estas aparecen reflejadas en los escritos:

Hoy hemos seguido con la práctica de la boccia (Diario M1bis, pg. 13).

La clase de hoy ha sido increíble. Hemos hecho una práctica en silla de ruedas, 1º jugando al baloncesto y 2º al voleibol (...). Cuando yo iba en la silla me pareció un poco complicado al principio, maniobrar con la silla, pero le cogí el tranquillo y disfruté bastante (Diario M1bis, pg. 16).

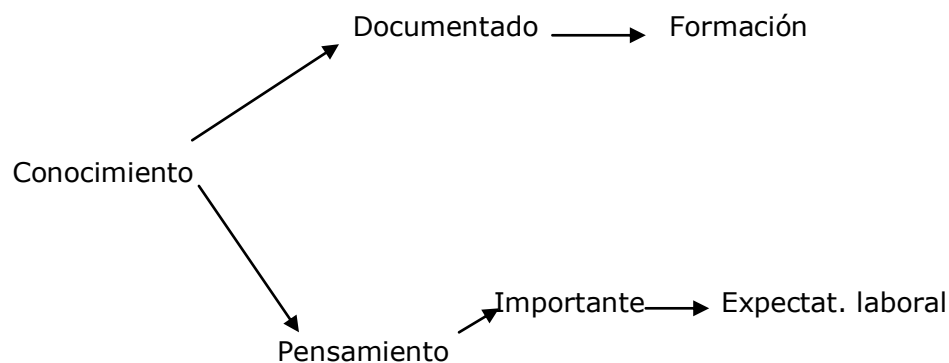
Hoy jugamos a la boccia. Desde una fila de sillas puestas en horizontal frente a la zona donde íbamos a lanzar. Unos compañeros propusieron una serie de ejercicios. Introducir las boccias en uno de los aros colocado uno detrás de otro (...) (Diario M6bis, pg. 15).

Las experiencias **cotidianas**, recogidas en su vida diaria, están reflejadas en los diarios:

Yo trabajo con dos personas que tienen discapacidad y tengo que decir que al principio tuve mucho miedo porque no sabía como tratarlos, pero a partir del curso a raíz de ver las características, empecé a verlos de otra manera (...) (Diario M5bis, pg. 20).

Yo trabajo de cajera y hace un mes pasaron por mi caja 2 señoras con discapacidad, atrofia muscular y osteoporosis, me pidieron ayuda para llevar el carro hasta el coche (...) (Diario M7bis, pg. 18).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Se van haciendo más evidentes las reflexiones personales. Escriben sobre lo que piensan y las experiencias que van teniendo les hace reflexionar, e incluso plantearse la posibilidad de trabajar en este ámbito:

Personalmente pienso que al ver este vídeo, el adaptar una instalación no tiene que suponer mucho coste económico, ya que al diseñar una instalación, edificio...creo que esas adaptaciones nos son tan costosas y benefician en gran medida a las personas con discapacidad. Creo que sería obligatorio para los arquitectos tener en cuenta esta adaptación (Diario M1bis, pg. 5).

Acudimos a un centro de educación especial (...) La experiencia resulta muy agradable y satisfactoria, gratificante. Me hace darme cuenta y plantearme un posible trabajo en este ámbito. Hasta ahora había rechazado esta posibilidad (...). Ahora sin embargo aprecié que trabajar con estos niños no supone

ninguna sensación desagradable sino todo lo contrario (...)
(Diario M2bis, pgs. 6-7).

Mi problema es llegar al llegar a casa, porque pienso en los que se dan cuenta de lo que les pasa (...) Me parece injusto...y no lo aguanto! Así que no daré clases a discapacitados (Diario M3bis, pgs. 6-7).

Yo tengo muy claro que prefiero morirme antes de quedarme en una silla de ruedas para el resto de mi vida, y es que esto suena duro pero es lo que pienso y lo pensaré toda mi vida, ya que no me imagino el resto de mi vida en una silla de ruedas (Diario M45is, pg. 16).

Yo pienso que deberíamos ir integrándolos a trabajar y hacer tareas cotidianas del día a día para poco a poco ir viéndolos y aceptándolos como a cualquier otra persona (...) (Diario M15bis, pg. 4).

Documentado

Los alumnos siguen poniendo de manifiesto en los diarios lo que acontece en las clases. Contenidos teóricos de los diferentes temas, vídeos sobre las diferentes discapacidades, trabajos y exposiciones.

Se producen debates en las clases que hace participativos a los alumnos. Algún alumno propone mejoras para las clases teóricas en el aula:

Hemos visionado un partido de baloncesto de personas con discapacidad en silla de ruedas (Diario M1bis, pg. 2).

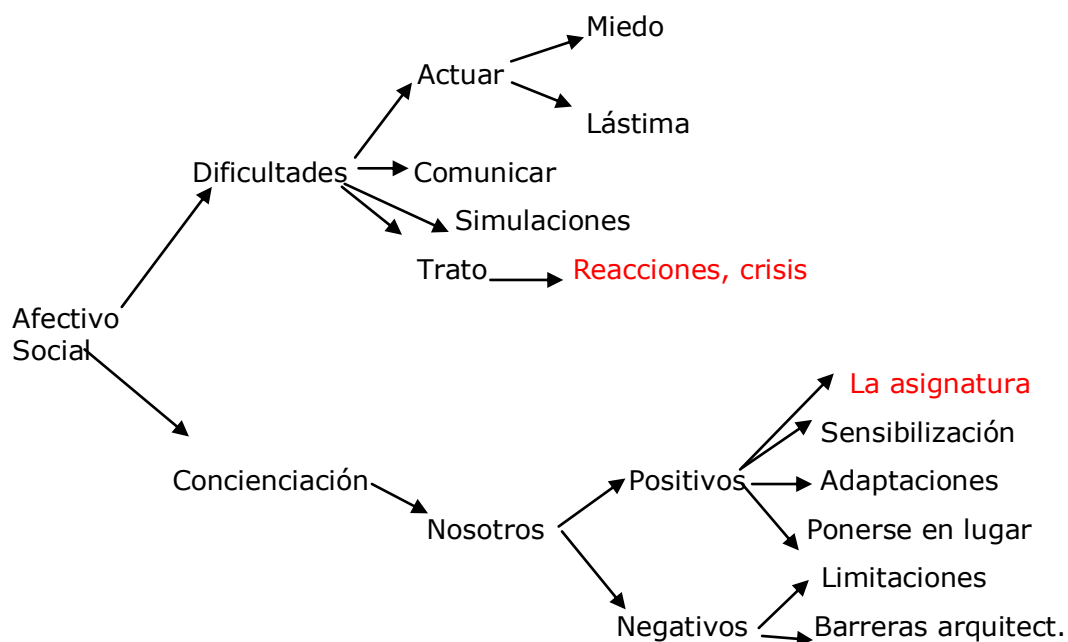
Hoy hemos tenido una clase teórica sobre las barreras arquitectónicas (Diario M1bis, pg. 14).

Comentarios sobre los trabajos de cara a las exposiciones. Dividiéndolos por tipos de discapacidad: psíquica, física o sensoriales. Y las sesiones que expondremos este trimestre. Confeccionar pelotas para jugar a la Boccia. Discapacitados en silla de ruedas con movilidad reducida (Diario M2bis, pg. 1).

En clase se han producido importantes debates (...), pero me gustaría destacar uno en especial (...), que si en una clase en la

que hay una o varias personas discapacitadas habría que cambiar o no los objetivos planteados inicialmente por el técnico, por si las personas con discapacidad no llegan a alcanzarlos. Este debate para mí fue muy importante y muy interesante, y la conclusión que yo saqué es que nunca hay que cambiar los objetivos generales planteados por el técnico porque una o varias personas no vayan a llegar a conseguirlos (...) Creo que los objetivos no se deben cambiar nunca, sino que tendremos que adaptar tareas, materiales, reglamentos, grado de oposición (Diario M4bis, pgs. 3-4).

AFECTIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** aparecen nuevamente las dificultades y la concienciación. Los alumnos de este centro no han tenido prácticas directas con personas con discapacidad en el primer trimestre, pero sí determinados trabajos de seguimientos en el que han tenido que relacionarse con personas con discapacidad.

Dificultades

Las dificultades surgen ahora en el trato con personas con discapacidad. Tienen miedos e inseguridades a la hora de contactar personalmente; los sentimientos de lástima y pena aparecen sobre todo al principio. También siguen apareciendo dificultades a la hora de simular las diferentes discapacidades.

Sensaciones de miedo, temor o rechazo:

La verdad es que nunca había visto a nadie con el síndrome de Home, y ese chico me dio un poco de cosa (no sé como explicarlo) (Diario M6bis, pg. 7).

Visita al Centro Monte Abantos; la sensación fue de perdida; me sentía insegura y casi incapaz de participar en las actividades (...) (Diario M14bis, pg. 3).

Dificultades en el trato:

(...) la diferencia que había entre unos y otros me hizo sentir la inseguridad en el trato con ellos igual que la que tuve con el niño al que di clase (Diario M1bis, pg. 7).

Miedos a las reacciones o crisis:

Pienso que será quizás por las incertidumbres que me surgen sobre qué hacer y cómo reaccionar frente a sus actitudes y conductas... (Diario M2bis, pg. 2).

Sentimientos de pena o lástima:

(...) y me asombré ya que vi que muchos de mis compañeros después de estos meses de clase y en esta asignatura siguen compadeciendo a las personas con discapacidad, pensado que esta discapacidad les impide ser felices" (Diario M1bis, pg. 1).

(...) cuando veía a una persona con discapacidad se me caía el alma a los pies y sentía mucha lástima por ellos (...) (Diario M5bis, pg. 19).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

Ha habido algunos compañeros que mientras jugaban en la silla se sentían incómodos; ellos dijeron que era por la falta de libertad a la hora de moverse (Diario M1bis, pg. 16).

Había pensado que podía ser un agobio el no poder levantarme y correr a por algunos balones de la silla de ruedas (...) (Diario M16bis, pg. 10).

Concienciación

En muchas ocasiones se ponen en el lugar de las personas que tienen una discapacidad; eso les hace sensibilizarse acerca de cómo se debe ver o percibir el mundo desde esa perspectiva. Mediante las adaptaciones de las actividades y de los espacios, se conciencian de la problemática que existe acerca de la discapacidad, y eso les sirve para darse cuenta de que deben intervenir para igualar lo más posible esas diferencias. También hacen muchas reflexiones de lo que ha supuesto para ellos el cursar una asignatura como esta, y establecen comparaciones del principio hasta ahora.

El ponerse en su lugar:

(...) lo que yo sentía al verles debajo de la canasta y que no pudieran saltar, me producía impotencia, no sé si quizás sea porque yo sí puedo saltar y realmente me pongo en su piel (...) (Diario M1bis, pgs. 2-3).

Las posibles adaptaciones:

Han adaptado las instalaciones de las olimpiadas a las paralimpiadas, rampas, puertas más anchas (...) (Diario M1bis, pg. 5).

En lo que nos hemos fijado ha sido en el tipo de material, creo que era fabuloso ya que estaba muy bien adaptado para las pruebas no siendo peligroso y era llamativo (...) (Diario M1bis, pg. 9).

¿Sería posible un partido con un equipo de personas con discapacidad en silla de ruedas y sin discapacidad? (...). Adaptar las reglas dependiendo de las características del grupo y de sus posibilidades según su discapacidad (Diario M2bis, pg. 3).

Cuando jugamos al básquet hubo que hacer adaptaciones en las reglas, sobre todo dirigidas para personas que fingían ser mancos ya que hubo que adaptar el grado de oposición cuando estos tenían el balón en su posesión (Diario M4bis, pg. 8).

Las puertas anchas, los pasillos largos y rectos, las puertas se cierran solas sin necesidad de empujarlas, etc.; es como han de tenerse las instalaciones (...) (Diario M15bis, pg. 9).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Me acuerdo que cuando inicié el curso me sentía un tanto inseguro por el desconocimiento, y esa sensación se ha ido solo un poco, ya que creo que me queda mucho por aprender, pero lo que sé ahora me da un poco de seguridad (Diario M1bis, pg. 18).

Ahora tengo sin embargo una visión general algo más concreta que hace unos meses, y gracias a los apuntes y a algunas clases teóricas de algunas características... de algunas discapacidades (...). Las prácticas que hemos tenido nos han servido para concienciarnos relativamente de las posibilidades y limitaciones que tienen (...). Quizá me planteo ahora como salida o formación complementaria algún curso en relación con este tema, pues colaborar en la educación deportiva de estos colectivos resulta muy gratificante (Diario M2bis, pg. 17).

(...) la experiencia que he tenido este año con este curso ha sido genial y me ha ayudado a ver a las personas con discapacidad de otra manera (...) (Diario M5bis, pg. 19).

Ahora mismo me estoy replanteando cursar el año que viene o más adelante, cursar un ciclo superior de Educación Especial, ya que en un futuro (...) me gustaría dar clases de atletismo para personas con discapacidad (Diario M7bis, pg. 19).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

Práctica del juego de la boccia, con la práctica podemos darnos cuenta que prácticamente para todas las personas, sean o no con discapacidad (...) podemos adaptar ya sean juegos u otras tareas de la vida para podernos ver como "normales" entre todo" (Diario M15bis, pg. 15).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

Actualmente las barreras arquitectónicas que existen para los discapacitados físicos son muy escasas (...), sin embargo para los discapacitados psíquicos es un poco distinto, ya que en cierta medida la autonomía para ellos es un poco complicada (Diario M15bis, pg. 17).

Ni la calle ni los lugares públicos todavía están adaptados para las personas discapacitadas. Esto es una pena, que se tendrá que continuar luchando. En mi opinión sí hay barreras arquitectónicas; el discapacitado no puede tener autonomía ni libertad (Diario M16bis, pg. 9).

IES DUQUE DE RIVAS DE RIVAS VACIAMADRID

El grupo de Rivas era de 25 alumnos al principio de curso. Algunos alumnos no han realizado el diario.

En este segundo trimestre he recogido en total 13 diarios, 9 diarios corresponden a chicos, y 4 diarios a chicas. Seis diarios han escrito entre 10 y 21 hojas; seis diarios entre 6 y 9 hojas.

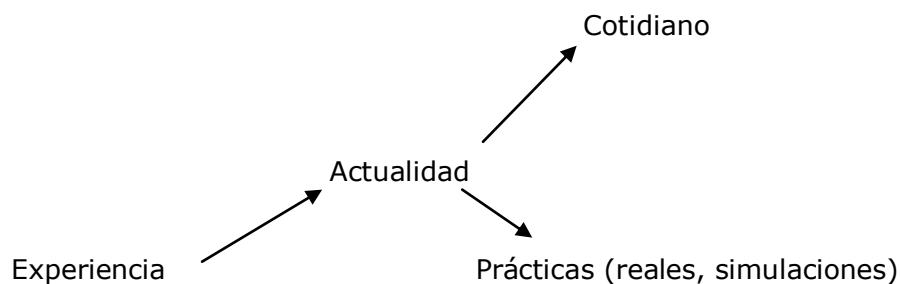
En este trimestre han tratado la discapacidad motórica, y han trabajado aspectos relacionados la planificación y programación de actividades para personas que tuvieran esa discapacidad, además de otros temas sobre discapacidad

Han seguido visionado vídeos de los diferentes temas, y también han seguido realizado prácticas con la asociación ASPADIR (personas con discapacidad), además de otras prácticas de simulación de diferentes discapacidades, trabajado las adaptaciones que se deben hacer para las personas con discapacidad.

Una de las sesiones, que corresponde a una simulación de la discapacidad intelectual fue grabada en vídeo por mí, y al tiempo obtuve una serie de fotografías que se adjuntan en uno de los anexos junto a las imágenes de vídeo.

Otra sesión, correspondiente a una jornada de actividades deportivas para personas con diferentes discapacidades, en este caso con deportistas con discapacidad, también fue grabada en vídeo y tomé varias fotografías.

EXPERIENCIA



Actualidad

El centro de Rivas sigue realizando algunas prácticas con los alumnos del centro de la asociación de personas con discapacidad intelectual ASPADIR. En los escritos aparecen las referencias a estas **prácticas reales**:

Ha sido la 1ª clase (sesión) práctica después de las vacaciones de Navidad (...). Cuando entré en el pabellón ya estaban todos los chicos de ASPADIR haciendo el calentamiento con mis compañeros de clase (...). Cada equipo (en esta asignatura se hicieron equipos de 5 personas al principio de curso, para que cada uno de ellos se ocupara de diferentes sesiones y trabajos durante todo el año) tenía que dirigir una parte de una sesión de fútbol-5 (...) (Diario R1bis, pg. 1).

Yo especialmente he estado ayudando a (...) una chica del grupo de ASPADIR, y poco a poco y con muchísima motivación hemos llegado a conseguir que golpee el balón con 2 manos y un poco cóncava (...) (Diario R4bis, pg. 9).

(...) y ella accedió pero cinco minutos, después ya no podía más, había hecho un trabajo extraordinario, cogiendo ella el balón, soltándolo, yo no pensaba que podía dar tanto de sí misma, pero mis miedos iniciales se vieron recompensados sabiendo que había hecho un trabajo bueno con ella (Diario R12bis, pg. 9).

Las **simulaciones prácticas** de la discapacidad, siguen siendo experiencias que les aporta mucho a la hora sensibilizarse con el tema:

Hoy volvimos a dividir la clase en 2 grupos, en una parte de la pista se trabajó el lanzamiento de saquito, en la otra mitad se hizo aeróbic (...) (Diario R1bis, pg. 5).

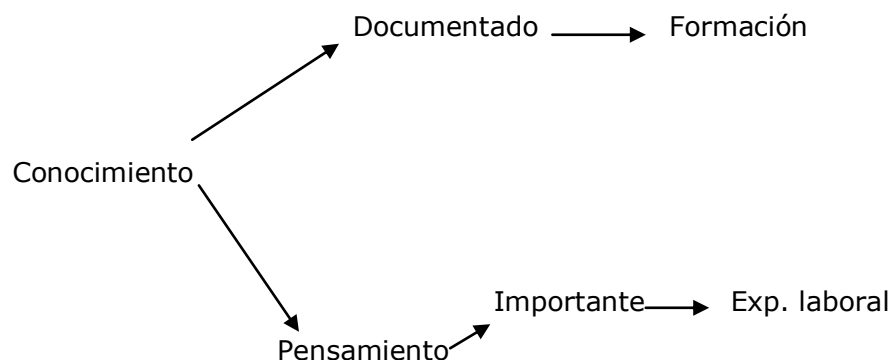
En esta sesión de hockey interior estuvimos viendo el manejo de la pica y del ringo (Diario R9bis, pg. 4).

Lo que más me gustó fue la de baloncesto en silla de ruedas, ya que es complicadísimo la conducción de la silla de ruedas (...) (Diario R14bis, pg. 8).

Lo que acontece **cotidianamente** también se refleja en los diarios:

(...) un chico con trastorno de equilibrio, me estaba hablando de música, tiene gustos similares, me lo encuentro muchas veces en la piscina en mi zona (...) (Diario R16bis, pg. 5).

CONOCIMIENTO



Pensamiento

Escriben acerca de si trabajarían o no en este campo. Plasman por escrito sus pensamientos:

En la despedida hubo algunas lágrimas por parte de los chicos de ASPADIR (lógico) y por parte nuestra mucha pena, ya que se les había cogido cariño a todos. En definitiva, ha sido muy enriquecedor el haber tratado con estas personas y que es muy favorable para el futuro, por si quiero seguir tratando a estas personas en un trabajo (Diario R7bis, pg. 6).

(...) A mí personalmente sería con las personas discapacitadas que más me gustaría trabajar, supongo, porque aunque no puedan ver, al tener mayor desarrollo de los demás sentidos (...)" (Diario R9bis, pg. 1).

Yo creo que con este tipo de gente (discapacitados intelectuales) no me gustaría trabajar, porque no podría soportar ver en sus gestos la impotencia (Diario R9bis, pg. 2).

Documentado

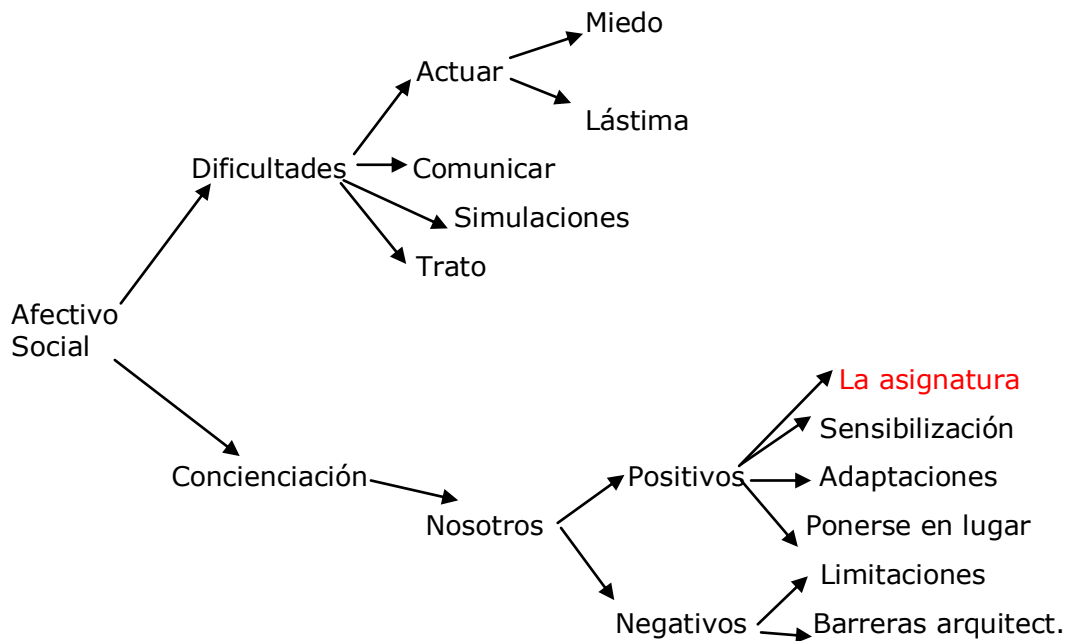
Los alumnos siguen escribiendo sobre el programa que dan. Se van sucediendo las referencias a los diferentes temas y discapacidades; siguen viendo vídeos específicos sobre discapacidad. Aparecen referencias a determinadas actividades que surgen, como por ejemplo una jornada de deporte adaptado que se realizó en su centro:

Vimos el tema IV: Discapacidades físicas; dimos la definición de discapacidad física, clases de discapacidades, características emocionales o psicoafectivas de las personas con discapacidad física, clasificaciones deportivas, parálisis cerebral (...) (Diario R1bis, pg. 4).

En esta clase estuvimos viendo un vídeo sobre una persona discapacitada en el que nos contaba como era su vida, un día normal, después de un accidente que tuvo que le dejó sin los dos brazo, solo con unos muñones. Este vídeo salió de un trabajo de nuestros compañeros del año anterior, para ayudarnos a tener una visión general del trabajo que tenemos que hacer este año (...) (Diario R4bis, pg. 2).

El próximo viernes, como es el día del deporte adaptado, nos han estado explicando el porqué de este día y cuantos deportes participarán, pues a parte de la boccia, habrá en silla de ruedas esgrima, tenis de mesa, tiro con arco, baloncesto y alguno más (Diario R5bis, pg. 8).

AFECIVO/SOCIAL



En el apartado **afectivo-social** aparecen a lo largo de los escritos de los alumnos, aspectos relacionados con esas dificultades, fundamentalmente al entrar en contacto con personas con discapacidad, y referencias constantes a la concienciación tras recibir formación, que les hace reflexionar y pensar en la gran variedad de posibilidades que existen para salvar las diferencias que pueda haber en cada momento.

Dificultades

El apartado de **dificultades** ha ido evolucionando en los alumnos de este centro. Sobre todo al principio, daban muestras de mayor dificultad; ahora siguen apareciendo pero en menor medida, gracias sobre todo a que han tenido desde el inicio de curso unas prácticas reales con personas con discapacidad.

Dificultades en el trato:

(...) me he dado cuenta de que el trato con los chicos de ASPADIR es muy normal, ya no es como antes, eso está claro, pero ya es algo que sale natural, es decir, que no forzamos el que el trato sea lo más natural posible, sino que ya sale solo, ya

hablamos con ellos totalmente sueltos y ellos con nosotros también, bueno, casi todos claro, siempre hay excepciones, pero incluso esas excepciones han mejorado increíblemente (Diario R1bis, pg. 8).

Sentimientos de pena o lástima:

Yo veía en las caras de estas personas, y sobre todo en los gestos, la impotencia que sentían, y esto me dio algo de pena (Diario R9bis, pg. 2).

Dificultades en las simulaciones de las discapacidades:

Es bastante complicado jugar al voleibol sentados, a mí me resultaba muy incómodo y a veces agobiante, porque quería utilizar las piernas (...) (Diario R1bis, pg. 7).

También pude participar en la sesión y pude comprobar lo que siente una persona ciega y me resultó complicadísimo, sobre todo la orientación del espacio, y si no hubiera tenido algún ayudante para dirigirme hubiera estado bastante perdido (...) Las sensaciones que he tenido la verdad es que no han sido muy agradables, porque me daba mucha rabia no poder hacer todos los movimientos que estoy acostumbrado hacer con el balón en los pies (Diario R9bis, pg. 1).

Concienciación

Los aspectos de sensibilización con la discapacidad han ido evolucionando paulatinamente con el desarrollo del programa de la asignatura; con las prácticas reales se ha conseguido que se den cuenta de muchos aspectos que antes no consideraban. Escriben sobre lo que les ha parecido la asignatura, y hacen una reflexión personal más profunda. También algunos se refieren al diario:

Comenzamos nueva evaluación y también cuadernillo nuevo, así también vamos a incluir en él un pequeño cometario de las clases teóricas que hacemos (...) (Diario R4bis, pg. 1).

El ponerse en su lugar:

(...) también nos dejaban estas sillas de ruedas para realizar el circuito y así saber lo que se siente cuando te encuentras en una situación de esas (Diario R3bis, pg. 3).

Las posibles adaptaciones:

Después (la profesora) dijo que los que hicimos la sesión de Aeróbic adaptado, los que hicieron la sesión de hockey adaptado (...) teníamos que hacer una unidad didáctica de 3 sesiones (...) (Diario R1bis, pg. 4).

En la clase de hoy hemos practicado voleibol adaptado (voleibol sentados), además de utilizar los balones de voleibol normales, utilizamos también varios balones de plástico más blanditos y otros que son más ligeros" (Diario R1bis, pg. 7).

En este día practicamos el deporte de fútbol adaptado" (Diario R3bis, pg. 1).

Darse cuenta a través de las experiencias y de lo que va suponiendo la asignatura:

Yo creo que sí podría trabajar con ellos, pero añadiendo apoyo de personal más cualificado, lo cierto es que no tengo la paciencia que se necesita, por lo que no lo llevaría muy bien (Diario R4bis, pg. 17).

Lo que sí me ha servido, es para darme cuenta que son iguales o mejores que los demás. A tratarles por igual. No me importaría trabajar porque es un trabajo satisfactorio, ya que los chavales son muy agradecidos (Diario R5bis, pg. 17).

A opinión personal, me ha encantado el haber hecho este módulo, ya que en un principio no sabía como tratarlos y a partir de aquí, puedo decir que puedo mirar con otros ojos a estas personas. No estaría mal trabajar con este tipo de personas, ya que en un principio sé como organizarme, aunque también es verdad que por conocer a un grupo determinado no hay que generalizar. También está bien trabajar porque además tengo una parte de la familia que también trabajan con esta gente,

pero con gente más pequeña (hasta 21 años, creo). Entonces creo que sí estaría bien (Diario R7bis, pg. 6).

Yo creo que con todo lo que he aprendido sí podría trabajar con gente discapacitada, ya que al estar en contacto con ellos en clase he aprendido sobre todo a como tratarlos en cada momento en una clase, aunque siempre hay alguna persona que es más complicada de entender. A mí personalmente me gustaría trabajar con ellos y en un futuro espero estar trabajando con estas personas ya que esta experiencia me ha gustado mucho. También me gustaría trabajar con estas personas, porque gente que conozco lo ha hecho y me han hablado muy bien de la experiencia (Diario R9bis, pg. 7).

Sí he aprendido muchas cosas, no tanto técnicas o de lenguaje técnico, sino de cómo tratar a personas con discapacidad. Sí me gustaría trabajar con este grupo de personas, de hecho haré mes y medio de FCT con un grupo de discapacitados intelectuales (Diario R18bis, pg. 8).

Las sensaciones a través de las simulaciones de las discapacidades (sensibilización):

Dimos una clase de volei sentados. Fue al principio un poco difícil de adaptarse, porque para golpear a la bola no había que levantarse y si te levantabas era punto para el otro equipo, entonces por eso. Luego ya fuimos mejor (Diario R7bis, pg. 2).

Tras esta clase me he dado cuenta que las personas sin visión son especiales, pero no por el acto de no ver, sino por tener muy agudizados los demás sentidos y poder manejarse en su vida cotidiana (Diario R9bis, pg. 1).

Es alucinante como una cosa tan normal y habitual como el fútbol, cambia y es más difícil sin poder ver la pelota (Diario R15bis, pg. 8).

Las barreras arquitectónicas y limitaciones:

Ha venido Javier que pertenece a la FEAPS, Federación personas discapacitadas intelectuales, donde nos ha estado contando

como se organizan, las barreras y limitaciones de las personas discapacitadas intelectuales (...) (Diario R4bis, pg. 15).

5.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DIARIOS DE LOS ALUMNOS DE LOS SEIS CENTROS EDUCATIVOS

Una vez que he analizado centro por centro todos los diarios de los alumnos, voy a establecer una comparación entre todos los institutos implicados en la investigación, con el motivo de valorar si los programas de los diferentes centros cumplen sus objetivos.

La interpretación de los datos es el momento más arriesgado, dado que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías y comparar, "incluso aceptar la posibilidad y el riesgo de equivocarse". La interpretación e integración de los datos llevará a sugerir nuevas relaciones y brindará la oportunidad de volver sobre los datos las veces que sea necesario "con el fin de establecer consideraciones sobre la plausibilidad de las relaciones" (Pérez Serrano, 2002).

Conviene hacer un recordatorio de los objetivos que se perseguían en este estudio:

- Conocer cómo incide la forma de entender la asignatura por parte de los profesores que imparten este programa, en la formación de los alumnos, y que como expertos son parte importante del proceso formativo.
- Conocer cuáles son las principales causas que pueden modificar un cambio de actitud ante la discapacidad.
- Señalar los aspectos relevantes y mejorables de un programa sobre discapacidad.

Más adelante me referiré al primer objetivo, en el análisis de los diarios de los profesores. Tras el análisis comparativo de los seis centros haré una reflexión sobre los otros dos.

Como ya señalé al inicio del análisis, ha habido dos períodos de elaboración de los diarios. Los cuadernos que repartí a los alumnos en septiembre de 2005, fueron recogidos en el mes de diciembre de 2005, y ese mismo mes se les repartieron cuadernos nuevos para así

poder empezar a analizar los primeros escritos. Los diarios fueron finalmente recogidos en el mes de marzo.

Se trataba de que los alumnos escribieran en un documento (diario) todo lo relativo a lo que pensaran, hicieran o surgiera sobre la asignatura de Actividades Físicas para Personas con Discapacidad que dan en el segundo curso del Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas.

Una vez recogidos todos y analizados minuciosamente (se ve reflejado en los análisis de cada centro), he podido contrastar lo que se ha realizado en los diferentes IES, tanto a nivel teórico como práctico.

Al principio de curso recopilé las programaciones de cada profesor, y están recogidas en el anexo 1. Estas programaciones son muy similares; lo que las diferencia sobre todo, es la distribución de los contenidos, donde cada centro se ha ido organizando en función de sus intereses y necesidades. Unos centros han desarrollado unos temas en un trimestre y otros los han desarrollado en otro. También otra cuestión que les diferencia, como consecuencia de lo anterior, es la organización práctica de las actividades, que se ha realizado en función de la proximidad, la facilidad e interés de cada centro, pero que en general han sido muy similares.

De la lectura de los diarios también se deduce que unos centros han tenido más prácticas que otros, sobre todo en cuanto a las prácticas reales con personas con discapacidad.

Como ya traté las características generales de las categorías en el análisis de los diarios, voy a introducirme a continuación, en las cuestiones relacionadas con aspectos comunes y diferenciadores de cada grupo.

- En el IES de Alcalá de Henares recogí en el primer trimestre 13 diarios, y en el segundo trimestre 15 diarios, de un total de 21 alumnos.
- En el IES de Coslada recogí 23 diarios en los dos trimestres de un total de 24 alumnos.
- En el IES de Getafe recogí en el primer trimestre 17 diarios, y en el segundo trimestre 10 diarios, de un total de 21 alumnos.

- En el IES de Leganés recogí en el primer trimestre 22 diarios y en el segundo trimestre 27 diarios.
- En el IES de Majadahonda recogí en el primer trimestre 16 diarios, y en el segundo trimestre 11 diarios, de un total de 16 alumnos.
- En el IES de Rivas Vaciamadrid recogí en el primer trimestre 20 diarios , y en el segundo trimestre 12 diarios, de un total de 28 alumnos.

Como se puede apreciar, existen diferencias entre unos centros y otros. Varias han sido las causas que han incidido en que el número de alumnos sea distinto. En el Ciclo Formativo Superior al que nos estamos refiriendo en todo momento, el AAFD, empiezan sus estudios treinta alumnos en el curso de primero. Según cada centro, a segundo suelen pasar entre 25 y 28 alumnos, pero hay centros que tienen menos alumnos en el segundo curso o bien porque empezaron menos en primero, o bien porque en el paso de primero a segundo hubo un mayor número de suspensos que les impidieron acceder al segundo curso.

Otro factor determinante en las diferencias de participación entre centros, ha sido la falta de compromiso a la hora de participar en la investigación. Aunque en un primer momento prácticamente todos se habían comprometido a participar en la confección de su diario de clase, con el paso de los meses ha habido alumnos que lo han abandonado y ha dejado de escribir.

Yo me he mantenido cercano y muy insistente, a través de sus profesores y en ocasiones personalmente, para hacer que escribieran, sobre todo por parte de sus profesores que han estado muy encima de ellos para motivarles a escribir. Pero aún así algunos lo han dejado, y en ocasiones otros se han incorporado en el segundo trimestre aunque no lo hicieran en el primero.

De todas maneras creo que la recogida de documentos ha sido un éxito, teniendo en cuenta que sobre un total de 137 alumnos he podido conseguir en el primer trimestre 111 documentos, y 98 en el segundo trimestre. Esto supone el 80% del alumnado de la suma de los seis centros, material más que suficiente para poder contar con

datos que aporten a la investigación la información necesaria para que sea representativo.

Siguiendo la estructura que he ido desarrollando durante todo el análisis de los datos, empezaré comparando apartado por apartado.

La Experiencia:

Observando la estructura de los cuadros de las categorías de cada centro, la experiencia que han tenido los alumnos a lo largo de sus vidas sobre la discapacidad es muy similar.

En el primer trimestre el cuadro de la experiencia tiene muchas más ramificaciones que en el segundo trimestre, algo que se puede observar también en el cuadro del primer Grupo de Discusión. Eso es debido a que en el diario, los alumnos plasman lo que han tenido de experiencias previas, lo que conocen hasta ese momento y lo que les va pasando día a día y que les empieza a llamar la atención desde que inician los primeros contactos con la asignatura.

En el segundo trimestre, los alumnos de todos los centros, se van a centrar más, fundamentalmente en el apartado **actualidad**, desapareciendo las referencias a experiencias anteriores, y centrando su atención en lo que les va sucediendo en ese día a día fruto del programa de la asignatura.

En el primer trimestre, los centros que tienen un apartado más en el apartado **antecedentes** son, Coslada, Leganés y Rivas. Estos alumnos habían tenido una experiencia previa en primer curso del Ciclo Formativo, donde se les incluyeron en algunas jornadas de **colaboración** con personas con discapacidad, junto a los alumnos de segundo que cursaban entonces esa asignatura, y eso les ha servido para tener una primera visión y contacto con la discapacidad, y por tanto tener un pensamiento diferente al resto de alumnos que no tuvieron esas experiencias.

Este apartado de antecedentes ya no aparece en el segundo trimestre, porque se dedican más a lo que les está sucediendo a partir de lo que vivencian, y no hacen referencias a aspectos que ya comentaron en su momento.

En casi todos los centros ha habido varios alumnos que han tenido alguna **experiencia laboral**, pero han sido muy pocos. En el único centro donde nadie manifestó haber tenido alguna experiencia laboral fue en el IES de Getafe.

En todos los centros hay alumnos que tienen conocidos, amigos o familiares con algún tipo de discapacidad. En algunos casos ha marcado mucho su concepción previa sobre la discapacidad; unos viviéndola más natural y cercana, y otros con sensaciones contradictorias, entre lástima, miedo y concienciación.

El apartado **actualidad cotidiana** es muy rico en el primer trimestre. Los alumnos van escribiendo sobre todo lo que van encontrando día a día dentro y fuera del entorno escolar, y que antes pasaba desapercibido. También muchos alumnos escriben sobre aspectos de su tiempo libre y de ocio, haciendo mención a experiencias donde se han fijado más conscientemente en personas con discapacidad, y empiezan a manifestar las primeras reflexiones sobre la discapacidad. Van contando lo que han visto o les ha sucedido, y empiezan a dar sus opiniones personales; empiezan a ser críticos consigo mismo y con la sociedad.

En el segundo trimestre siguen fijándose en los casos que van encontrando, pero bajan gradualmente sus comentarios hacia esas experiencias. Se van centrando más en lo que pasa en las clases prácticas y en sus trabajos prácticos; incluso llegan a no aparecer en algún IES, como en el de Getafe.

El apartado de **prácticas** es muy significativo en el primer trimestre en todos los centros. En todos, aparecen comentarios acerca de las simulaciones prácticas de las diferentes discapacidades. Han participado en actividades donde han tenido que hacer de personas con discapacidad sensorial y motórica. Se han puesto en la piel de una persona que tiene una incapacidad, y han realizado actividades físicas para tener que adaptar las cosas y tener en cuenta los aspectos necesarios a la hora de preparar actividades donde haya que incluir a una persona con discapacidad.

Se han puesto un antifaz, taponado los oídos, o se han sentado en una silla de ruedas. Cada centro ha ido buscando estrategias para

simular esa discapacidad; en ocasiones tapando totalmente la vista, otras dificultando parcialmente la visión. Para simular la discapacidad auditiva se han puesto tapones en los oídos, o se han colocado unos cascos con música para intentar no oír las explicaciones verbales. Para simular la discapacidad motórica, en algunos centros se han utilizado las sillas normales, muletas, picas o sillas de ruedas que han alquilado o comprado para realizar las prácticas.

Todos han ido pasando por la situación de tener las diferentes discapacidades, y la de hacer de guías o de apoyo, para tratar de solucionar las barreras existentes; tanto a nivel de participación como de organización de las actividades físicas y deportivas.

En estas prácticas los alumnos toman conciencia realmente de lo que puede llegar a incapacitar una discapacidad, y les hace reflexionar sobre lo que se percibe desde esa perspectiva, algo que les hace escribir sobre esos pensamientos acerca de lo que se debería transformar si se quiere incluir a una o varias personas con discapacidad.

En el segundo trimestre se percibe cómo los diferentes centros van realizando las simulaciones que no hicieron en el primero.

En el primer trimestre, cada centro ha ido realizando prácticas reales, salvo Coslada y Majadahonda que las iniciaron en el segundo trimestre. Los IES de Alcalá, Getafe, Leganés y Rivas han ido realizando periódicamente prácticas reales con personas con discapacidad; unas en forma de voluntariado (Getafe y Leganés), y otras obligatorias para todas en estos cuatro centros.

Los alumnos escriben en sus diarios acerca de estas experiencias; los que han tenido contacto directo en el primer trimestre, cuentan sorprendidos cómo han sido esos primeros acercamientos y experiencias, entre la incertidumbre y el temor, lo mismo que pasará con Coslada y Majadahonda en el segundo trimestre.

Una vez que todos los IES han tenido varias experiencias a finales del segundo trimestre, en los diarios aparecen más cuestiones acerca de las situaciones que van sucediendo, de lo que les va pasando. En esos escritos ya no hay sensaciones de incertidumbre en

los contactos directos con las personas con discapacidad. Escriben acerca de cómo se meten en la piscina, de lo que hacen en el pabellón, de las actividades físicas, etc.

En el segundo trimestre aparecen referencias a las prácticas fruto de las entrevistas de los seguimientos que los alumnos han hecho a alguna persona con discapacidad. Se puede observar cómo en los IES de Getafe, Leganés y Rivas, los alumnos que han tenido más contacto con las personas con discapacidad, narran en sus diarios episodios muy interesantes de trato real que el resto de alumnos de los otros centros.

Haciendo un resumen de esta **Experiencia**, el apartado **antecedentes** es una constante en todos los centros en el primer trimestre, algo que ya no aparece en los diarios en el segundo trimestre. El apartado **actualidad**, en lo **cotidiano**, se refleja constantemente en todos los IES durante todo el curso. Las prácticas que se han realizado durante el programa son reflejadas por los alumnos, teniendo en cuenta que, tanto en forma de simulaciones o prácticas reales, irán apareciendo en los diarios en función del orden que lleva cada centro en su programación, resaltando la importancia de la práctica real, sobre todo en los centros de Getafe, Leganés y Rivas.

El Conocimiento:

Este segundo gran apartado va a incluir tanto la parte **Documentada** como la del **Pensamiento**.

La parte **Documentada**, va a estar constituida por la programación de la asignatura sobre la discapacidad (ADIS), a nivel teórico y práctico. Tanto en el primer trimestre como en el segundo, se puede observar que todos los centros van tratando los contenidos de la asignatura a base clases teóricas y prácticas, desarrollando los temas previstos en sus programaciones: las diferentes discapacidades, las características particulares de las personas con discapacidad, la historia sobre la discapacidad, las barreras arquitectónicas, las adaptaciones, etc.

Todos los centros han visionado diversos vídeos en sus clases, durante los dos trimestres, muchos de ellos sobre deporte y actividades físicas adaptadas, para documentar mejor el tema tratado. Los alumnos han ido reflejando en sus diarios lo que les han parecido las diferentes imágenes que se les ha ido mostrando. Han observado diferentes realidades de la discapacidad, incluidos los vídeos realizados por ellos mismos y mostrados a sus compañeros, fruto de los trabajos prácticos de seguimientos que han realizado. Esos trabajos los han valorado más positivamente por haber tenido que elaborarlos personalmente, y también han sido muy valorados por el resto de sus compañeros.

Esto ha sido una constante en todos los centros, aunque en algún IES, como el de Rivas, no ha tenido como obligatoria la exposición al resto del grupo, sino que mantenía la estructura de un trabajo teórico- práctico para entregar a la profesora.

También se puede observar cómo en los diferentes centros han incluido actividades complementarias para completar esa parte documentada. Centros como el de Coslada han ido a visitar un museo Tiflológico para discapacidad visual. El centro de Alcalá visitó un colegio para niños con discapacidad auditiva, donde además participaron de las actividades prácticas.

Los IES de Getafe y Rivas llevaron al centro a deportistas discapacitados para hacer una jornada deportiva con más alumnos del ciclo superior y alumnos de secundaria de su instituto, tanto con discapacidad como sin discapacidad.

Los IES de Coslada, Leganés y Majadahonda han realizado visitas a talleres ocupacionales e instituciones de personas con discapacidad intelectual. En algunos centros han podido contar con la presencia de personas especialistas en diferentes discapacidades, que les han dado charlas relacionadas con la discapacidad que trabajan, y en ocasiones la discapacidad que tenían, como en el caso del IES de Getafe, donde acudió un profesor de Educación Física con discapacidad auditiva.

Todas estas actividades realizadas han sido reflejadas en los diarios (como se muestra en el análisis de cada centro), y se puede

asegurar que han sido muy parecidas en todos los centros. Las opiniones recogidas se parecen, no existiendo excesivas diferencias en esa parte documentada.

El apartado del **Pensamiento** tiene una evolución a medida que se va desarrollando la programación. En los primeros escritos de los diarios (primer trimestre), los alumnos escriben sobre lo que piensan de la discapacidad, de lo que tenían de experiencia previa o sin ella. Todos tenemos un pensamiento sobre la discapacidad sin que haya que haber tenido experiencias anteriores. Progresivamente van apareciendo opiniones que están marcadas por la formación recibida, y por lo que en el día a día empiezan a percibir.

Primero escriben sobre sus expectativas, y poco después empiezan a escribir sobre lo que va apareciendo en los temas que van tratando semanalmente. En un primer momento, se diría que escriben un poco a la defensiva; no están acostumbrados a escribir en un diario cuestiones personales, y da la sensación de que escriben lo que creen que es más correcto escribir, pensando en que habrá alguien que lo va a leer, analizar y juzgar. Pero a medida que pasan las semanas se van a ir implicando en los diarios; se van implicando más en sus comentarios y se abren más a nivel personal, reflejando tanto aspectos positivos como negativos para ellos.

Escriben acerca de la asignatura, de lo que piensan acerca de las experiencias que van teniendo; de lo que les gusta y les aburre. También hacen alusiones a la posibilidad de trabajar con personas con discapacidad. En todos los centros hacen comentarios similares.

En el primer trimestre esbozan alguna posibilidad, pero mínima. Es en el segundo trimestre donde aparecen referencias directas sobre este tema. Algunos reconocen que no podrían trabajar con personas con discapacidad; y progresivamente escriben que no tendrían problema si tuvieran que hacerlo, algo que en un principio no querrían hacer de ninguna manera.

A la gran mayoría no les importaría trabajar con personas con discapacidad y lo escriben en sus diarios. Y a algunos les gustaría dedicarse más en profundidad. En lo que coinciden todos los centros

en que la discapacidad intelectual sería la que más dificultad les ocasionaría.

Haciendo un resumen de este apartado del **Conocimiento**, en todo los centros han desarrollado los diferentes temas de la programación. Las programaciones de los IES son muy parecidas. Todos los centros han tenido una parte documentada similar, a base de clases teóricas, vídeos, prácticas, trabajos teórico-prácticos y actividades complementarias. Los diarios reflejan el interés por esas actividades, aunque a veces se quejan de que hay excesiva teoría en el programa.

Lo más valorado son las experiencias realizadas en forma de práctica: juegos adaptados, entrevistas, vídeos y salidas.

En cuanto al pensamiento, hay una evolución entre lo que escribían al principio y lo que escriben en el segundo trimestre; se ve más madurez en sus pensamientos, y una vía posible de trabajo con personas con discapacidad, sin miedos ni prejuicios.

Lo Afectivo/Social:

El tercer apartado, incluye los aspectos relacionados con las **Dificultades** a la hora de relacionarse con las personas con discapacidad, y el apartado de **Concienciación**, donde hay aspectos que hacen tomar conciencia de lo que supone realmente la discapacidad.

El apartado **Dificultades** aparece en los diarios de los seis centros implicados en la investigación. Estas dificultades aparecen reflejadas en los diarios desde que empiezan a hablar sobre discapacidad. Al principio es por lo que intuyen; inmediatamente después, tras las primeras clases, con las primeras imágenes de los vídeos y de los primeros contactos con personas con discapacidad, son muy evidentes en todos los diarios.

Estas sensaciones de dificultad de cómo actuar, comunicarse y tratar a las personas con discapacidad, están marcadas por muchos sentimientos de lástima, pena y reparos. Pero progresivamente van a

ir teniendo más experiencias, y estas sensaciones van a ir desapareciendo.

En unos IES será más significativo desde el primer trimestre, porque las experiencias directas las han tenido desde el principio de curso: Alcalá, Getafe, Leganés y Rivas), y en los otros dos centros más significativamente en el segundo trimestre.

En todos los centros se hacen alusiones en los diarios a los miedos que tienen a las reacciones o crisis, en un momento dado, de las personas con discapacidad, sobre todo de la de las personas con discapacidad intelectual (algo que también refleja el primer Grupo de Discusión). Aparecen sobre todo en el primer trimestre, aunque en algunos centros también lo reflejan en el segundo trimestre, pero en menor medida.

En algún centro, como el de Coslada, los alumnos hacen diferencias entre discapacidades a la hora de establecer un trato o comunicación.

En todos han experimentado simulaciones de diferentes discapacidades, sobre todo durante las actividades físicas y deportivas, y todos han escrito sobre las dificultades que han tenido en algún momento de la simulación, tanto en el primer trimestre como en el segundo.

El apartado de **Concienciación** tiene dos ramificaciones en el primer trimestre en todos los centros. Por un lado, lo que creen que los demás consideran (la sociedad), y en segundo lugar, la que ellos mismos perciben (nosotros).

En el primer trimestre sobre todo, hacen alusiones a cómo la sociedad entiende la discapacidad, algo que va desapareciendo de los diarios progresivamente en el segundo trimestre.

Los alumnos narran en primera persona diferentes aspectos, tanto positivos como negativos, de lo que les sensibiliza y les hace tomar conciencia sobre la discapacidad; de las barreras y limitaciones, y de lo que debe cambiar para normalizar e integrar en actividades con personas con discapacidad, sobre todo en cuanto a la participación en actividades físicas.

En muchas ocasiones se han puesto en el lugar de una persona con discapacidad, y les ha hecho pensar en lo que se debe modificar para llegar a esa plena integración y normalización de la que hablaba anteriormente.

En todos los centros han realizado actividades y han tratado temas que les hace ser conscientes de las cosas que ponen barreras y limitaciones a las personas con discapacidad. Todos los IES han realizado prácticas donde han adaptado las actividades físicas y deportivas para incluir a personas con diferentes discapacidades.

Otra cuestión común en los diarios de todos los centros es, la toma de conciencia de lo que ha ido suponiendo la asignatura durante el curso. En el primer trimestre van concienciándose de lo que la asignatura les aporta, y empiezan a reparar en que hay ciertos aspectos que les hace sensibilizarse; esto lo van escribiendo en sus diarios, incorporando en ese documento alusiones a la importancia de escribir un diario, sobre todo porque les hace reflexionar sobre lo que han hecho en las clases.

En el segundo trimestre, sobre todo al final, es donde casi todos los alumnos de todos los centros hacen reflexiones más intensas y profundas de lo que les ha supuesto la asignatura. He reflejado muchas de estas opiniones en cada uno de los análisis de cada centro.

Esas reflexiones finales hacen mención a la importancia que dan a una asignatura de este tipo. Reflexionan sobre lo que les ha supuesto a nivel formativo y personal.

En todos los IES, la asignatura ha sido muy bien valorada. Les ha parecido muy positiva e interesante. Escriben sobre la evolución que han tenido desde el principio de curso. Ellos mismos admiten esa transformación; admiten ese cambio que va de sentir incertidumbre y temor, a tener seguridad a la hora de poder trabajar con personas con discapacidad, y algunos piensan en buscar una mayor formación.

Haciendo un resumen de este apartado **Afectivo/Social**, los aspectos de Dificultades que aparecen al principio de curso, se transforman, y en el segundo trimestre no son tan marcados.

En todos los centros, el aspecto de Concienciación es muy significativo, debido sobre todo a las prácticas y a las situaciones

reales, que les ha hecho sensibilizarse y ser conscientes de la realidad sobre la discapacidad sobre todo en el desarrollo de las actividades físicas y deportivas.

Como **conclusión**, se aprecia que a través de los diarios de los alumnos los programas que han diseñado los profesores se han ido cumpliendo. Cada IES tenía su propio orden a la hora de desarrollar ese programa, pero en todos se han trabajado todas las discapacidades y las reacciones de los alumnos son muy similares como se aprecian en los diarios. En general, los alumnos han valorado el programa muy positivamente, algo que se puede apreciar en las reflexiones finales de sus diarios.

Del análisis de los diarios, se infiere cuáles son las causas que llevan a incidir en las actitudes de los alumnos. Por un lado está la formación recibida, que ha hecho que reparen en la discapacidad por primera vez para la mayoría de ellos. Las simulaciones realizadas durante las actividades físicas y deportivas, han constituido una base fundamental para entender las diferentes discapacidades. Las prácticas reales con personas con discapacidad han tenido en todos los centros muy buena acogida, y ha hecho que los alumnos escribieran mucho acerca de lo que les ha supuesto.

Uno de los aspectos que considero más relevantes en el desarrollo del programa, han sido los contactos directos con personas con discapacidad. Los alumnos piden más prácticas de este tipo por encima de los contenidos teóricos. Y el interés por trabajar en este campo es algo que ha aparecido en muchos de los diarios, o por lo menos han confesado menos miedos si tuvieran una oferta laboral.

5.4. ANÁLISIS DEL 1º GRUPO DE DISCUSIÓN

Como se dijo en el punto 3.4. de esta investigación, el grupo de discusión nos va a servir para matizar o completar, incluso triangular, la información obtenida por otros medios. Los guiones de los mismos están dentro del Anexo 1, ya hemos explicado su objetivo. Podemos ver un ejemplo en el punto 4.5.3., en las páginas 134 y 135 de esta investigación.

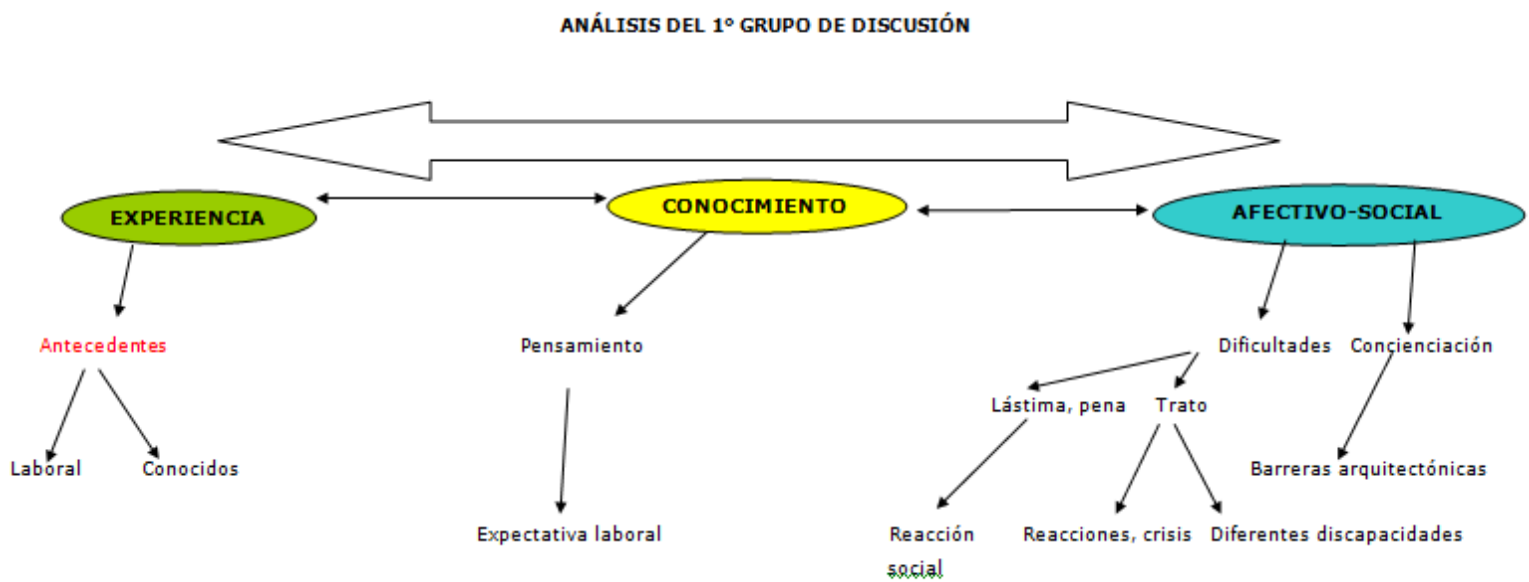
El primer grupo de discusión se realizó al inicio del curso, en octubre de 2005, y sirvió como punto de referencia para situarme en el estudio. Se haría un segundo grupo en mayo de 2006 para ver los efectos del programa y poder así establecer una comparación.

Una vez transcrita la grabación me dispuse a realizar una interpretación de la misma, dentro de la temática que nos ocupa. La grabación figura en el anexo 1. Se puede apreciar en el diagrama de la página siguiente cómo se mantiene el esquema general que aparece en los diferentes análisis.

Las ideas principales de su estudio seguirán un esquema parecido al análisis de los diarios, pero con matices. En los cuadros de los dos grupos de discusión **se señalan en rojo** las diferencias entre ambos cuadros.

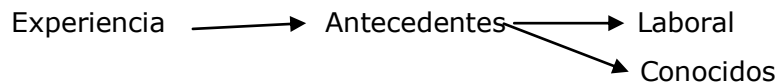
He agrupado entre grandes bloques los aspectos más relevantes del análisis del contenido:

- 1) La experiencia.
- 2) El conocimiento.
- 3) Lo afectivo-social.



a) La experiencia

Se refiere a todos esos antecedentes y experiencias que han tenido los alumnos sobre la discapacidad.



El apartado **antecedentes**, se refiere a la experiencia del contacto real con personas con discapacidad. Por un lado los que conocen en su entorno, y por otro la experiencia laboral que algunos han tenido. Hecha la presentación del tema, cada participante fue invitado a mostrar su opinión con respecto a su experiencia previa sobre la discapacidad.

De las personas que han integrado el grupo de discusión, las ha habido que tenían unas experiencias previas y las ha habido que no habían tenido ninguna. Unos mantenían unas actitudes con ciertas dificultades hacia la discapacidad, y otros una postura más concienciada.

De los presentes, una chica había tenido experiencia profesional más o menos continuada, con personas con diferentes discapacidades, y un alumno había tenido una experiencia de tres meses. Una de las chicas tenía un hermano con una ligera discapacidad y un alumno tenía algún amigo con alguna discapacidad; el resto o no tenía nada de experiencia, o habían participado en una práctica conjunta con el curso de segundo de ese año. Pero en general admitían que tenían poco o nada de conocimiento del tema de la discapacidad.

De los que habían tenido experiencia profesional directa, la chica admitió que lo veía más normal y estaba habituada a ver y entender a gente con discapacidad:

Me llamo Rosa y yo sí que he trabajado con gente discapacitada
(pg. 1, gd1).

El chico admitía que la experiencia que había tenido había sido negativa, y que tenía gran desconocimiento sobre tema:

Yo he estado tres meses en una asociación con discapacitados, y he salido de allí completamente "enajenado mental" (pg. 23, gd1).

Algunos tienen personas con discapacidad en su entorno o han colaborado en alguna actividad:

Yo tengo un amigo que es discapacitado (...) (pg. 2, gd1).

Mi experiencia, tuvimos el año pasado en Rivas, fuimos los organizadores de la carrera de ASPADIR, de discapacitados y disminuidos (...) (pg. 2, gd1).

Yo estuve en el instituto de La Paloma; tenía un compañero que era sordo en clase (...) (pg. 6, gd1).

a) El conocimiento

En este primer grupo de discusión, el apartado del conocimiento se va configurando a través del pensamiento que tienen sobre la discapacidad y opinan sobre la posibilidad de trabajar en este campo.

Todavía no han recibido el programa sobre discapacidad y solo opinan de lo que esperan encontrar.

Conocimiento → Pensamiento → Laboral

La terminología que se emplea en el mundo de la discapacidad la ven necesaria, pero solo para saber de lo que se está tratando y darle cierta seguridad. Pero reconocen que no saben mucho de ella:

Yo no conozco nada (pg. 14, gd1).

Claro, si por ejemplo, un síndrome de Down, todo el mundo sabemos que es psicológico, más que físico, y hay gente que por el nombre específico no sabe nada; pero si tú ya le explicas a la persona, que esta persona puede tener esto.. la gente sabría más cosas (pg. 15, gd1).

Claro, yo creo que salvando su discapacidad son personas totalmente iguales que cualquiera (...) (pg. 5, gd1).

Ante las posibles expectativas laborales, o no saben o se ven trabajando, pero sobre todo porque si tienen algún caso en el que tienen a alguien que le sucede algo (aluden a un ataque o así) sabrían

cómo actuar, por lo que el módulo de momento les parece atractivo, pero como una herramienta para saber actuar:

Sí, sobre todo en mi caso, cuando conoces algo, te da menor respeto, menos.. ¿sabes?, sobre todo es que sabes tratar si pasa cualquier.., ya no vas a tratar bien, pero si le da cualquier cosa, cualquier ataque, pues sabes más o menos un poco tratarlo, con lo cual, si consigues tener unas herramientas para tratar algo, pues vas hacerlo como más normal (pg. 23, gd1).

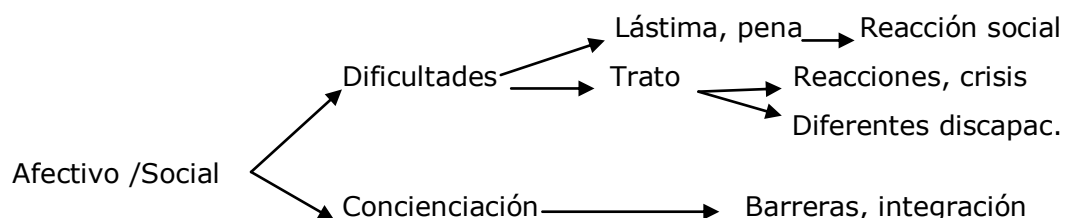
Hombre sí; me va servir como le pasa a Rosa que está en una piscina, y después habla de la chica esa o gente que tenga.. pues tener algo de conocimientos si te pasa eso; o por si te toca un grupo de discapacitados (pg. 24, gd1).

Sí. Ya lo hice en un momento, y yo creo que lo volvería hacer sin ningún problema; además estaría bien, y si en este módulo ya cogieras un poco de herramientas, unos conocimientos, estaría bien para aplicarlos para ver que sale; esa es mi opinión personal, yo sí que me veo trabajando con discapacitados (pg. 23, gd1).

b) Afectivo-Social

Aquí reúno estos dos apartados: **la concienciación** y **las dificultades**.

El apartado de **dificultades** en referencia a esos miedos, sentimientos de pena y lástima. El apartado de **concienciación** hace referencia a las reflexiones que hacen fruto de la discusión.



Las **dificultades** surgen para la gran mayoría con las sensaciones de miedo, pena, lástima para casi todos. El no saber cómo actuar con los discapacitados intelectuales, sobre todo por las posibles reacciones de estos, y la inseguridad que les da por no saber qué

hacer y al resto de la sociedad también. También tienen miedo a las posibles reacciones de determinadas discapacidades y a no saber qué hacer:

A mí me da lástima; a mí me da mucha pena y me parece muy injusto que pudiendo estar bien, y que acaben así; o venir directamente a este mundo ya con ese problemón (pg. 20, gd1). ...siempre te da un poco de repelús de no saber actuar cuando estás con ellos ¿sabes? Siempre que no has tenido una situación, pues la primera vez te da un poco de miedo (pg. 1, gd1).

No me siento cómodo, pero no por la persona en sí, sino por mí, y por que tampoco sé exactamente como tratarla (pg. 6, gd1).

Yo creo que es eso, como no saben si van a molestar o no, muchas veces se quitan del medio por el desconocimiento, y al desconocer, te alejas (pg. 20, gd1).

(...) porque si en un momento determinado tiene una crisis, no sabría cómo reaccionar (...) (pg. 7, gd1).

En cuanto al aspecto de integración y **concienciación** de las personas con discapacidad en la sociedad, y haciendo referencia a las barreras arquitectónicas, alguno comentó que ya no es como antes, que se les tiene más en cuenta y deben estar integrados, pero a la pregunta de cuando ha empezado a reparar en la barreras arquitectónicas:

Yo hace unos cuatro o cinco días.. (pg. 13, gd1).

Para los demás que intervinieron en esta cuestión, creen que no están muy integrados y que existen muchos obstáculos o barreras para su integración:

No, yo creo que no están integrados, bueno están integrados pero hasta cierto punto (pg. 3, gd1).

Yo creo que siguen teniendo muchas barreras y muchos impedimentos a la hora de tener la vida más fácil y más cómoda para ellos, el caso de los semáforos, hace unos años todos los semáforos pitaban, ahora ya han dejado de pitar, sigue habiendo un problema.. (pg. 4, gd1).

...no me paro a pensar que una persona no puede bajar unas escaleras; pues no me paro a pensar que hay que poner una rampa (pg. 14, gd1).

... cuando entre en un bar la gente me va a mirar por que voy con una persona en silla de ruedas, o si voy a la cafetería todo el mundo mira, entonces hay gente que piensa que... se encuentra incómoda y mal y no se relaciona con esa gente, por ellos mismos (pg. 4, gd1).

Todos reconocen que no sabrían distinguir entre una discapacidad intelectual y una física, pero que les impresiona o les suscita más miedos una discapacidad intelectual que las otras:

A mí personalmente me llaman más la atención las discapacidades psicológicas; lo que es un problema de entendimiento. La gente de síndrome de Down y todo eso... (pg. 7, gd1).

Yo creo que la primera impresión es que no te acercas y no traspasas la barrera de saber si tiene una discapacidad intelectual o no. Si le conoces sí, porque hablas con él o intentas comunicarte de alguna manera, pero la primera impresión, es de discapacidad intelectual (pg. 10, gd1).

Para algunos, la idea de ayudar le parece importante; su labor no solo como futuros profesionales, es también la de que la sociedad tiene que ayudar a las personas con discapacidad:

Yo creo que muchas veces es más fácil si conoces; a veces con un pequeño gesto puedes ayudar. Si es por ejemplo sordo, solamente con vocalizar más, puedes ayudar, pero si no sabes, entonces te quedas ahí un poco... (pg. 6, gd1).

Entonces, ante una situación así, si yo voy con una persona al cine y me pasa cualquier cosa, yo me veo totalmente que en mi mano no está el poder ayudar a esa persona (pg. 8, gd1).

Yo pienso que cuando te enfrentas o conoces a una persona, y de repente se queda en silla de ruedas, por ejemplo, crees que se lo tienes que dar todo, y eso no es así, simplemente ayudarle un poco más... (pg. 16, gd1).

En cuanto a los diarios. Sí se manifestaron a favor de realizarlo. Lo ven interesante y positivo. Aunque lo ven personal y anónimo, alguno manifiesta que les da cierto reparo que otra persona lo vaya a leer:

Es muy buena idea, ya no solamente de que esto sea, pues, que lo hayas solicitado tú.... donde tú reflejas ahí los momentos de tu vida; yo creo que es una idea muy buena el hecho de tener un diario personal y dejar los momentos claves de tu vida ahí señalados; ya no solamente por el tema de la discapacidad, sino de cualquier momento de tu vida. Yo creo que, aparte como idea, es bueno (pg. 25, gd1).

Útil sí, porque siempre es bueno reflexionar un poco sobre el tema que sea (pg. 25, gd1).

Yo personalmente lo veo bastante interesante, porque por lo menos dedicas ese tiempo a reflexionar (pg. 24, gd1).

Te da un poco de reparo porque sabes que no solo lo vas a leer tú, lo va a leer otra persona (pg. 25, gd1).

Como conclusión a este primer grupo de discusión:

En líneas generales los alumnos han tenido poca experiencia en su ámbito personal, y muestran una disposición abierta y positiva de cara al futuro profesional. Tienen gran desconocimiento de las discapacidades; aunque creen distinguir entre unas y otras, reconocen que no sabrían diferenciarlas. Ello debido a su falta de formación. Consideran que existen muchas barreras por salvar, tanto arquitectónicas como sociales.

Les produce más respeto e incertidumbre las discapacidades intelectuales. Solo son capaces distinguir a un síndrome de Down, pero desconocen la gran variedad que existen y les sorprenden la cantidad tan variada de discapacidades. Muestran en general, unos sentimientos de pena y lástima con relación al contacto con personas con discapacidad, incluyendo a la sociedad en esta afirmación.

En general no hay demasiados datos e información con respecto al segundo grupo de discusión y los diarios, debido a que ha sido prácticamente el primer contacto sobre la discapacidad que han tenido en el curso. Casi antes de que tuvieran que empezar a escribir los

diarios, las primeras reflexiones les ha supuesto un esfuerzo personal al que no estaba acostumbrados en un tema en el al principio no se sentían muy cómodos.

5.5. ANÁLISIS DEL 2º GRUPO DE DISCUSIÓN

Como ya comenté anteriormente, este segundo grupo de discusión se celebró en mayo de 2006, y supuso el cierre de la toma de datos de la investigación. Una vez finalizado el programa sobre discapacidad desarrollado, el segundo grupo de discusión fue muy revelador para poder comparar los resultados con el primero, donde aún no habían tenido los alumnos casi ninguna experiencia sobre discapacidad, a la vez que poder triangular los resultados con los diarios e imágenes.

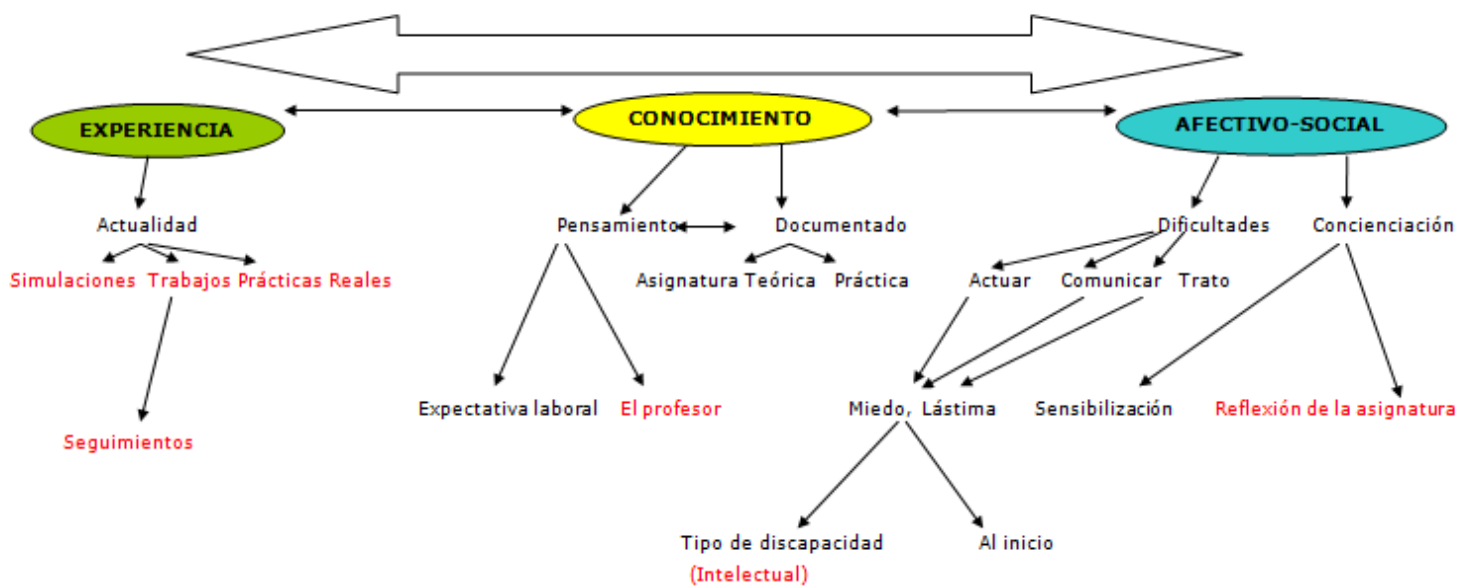
El objetivo de este segundo grupo de discusión, es poder comprobar los efectos del programa de intervención en los alumnos del ciclo AAFD.

Una vez transcrita la grabación realizo una interpretación de la misma. Posteriormente hago un análisis comparativo con el primer grupo de discusión y con los diarios de los alumnos. La grabación figura en el anexo 1.

He vuelto a agrupar entres grandes bloques los aspectos más relevantes del análisis del contenido:

- a) La experiencia.
- b) El conocimiento.
- c) Lo afectivo-social.

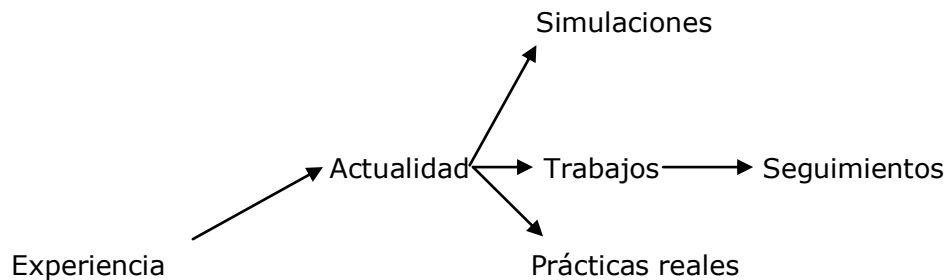
ANÁLISIS DEL 2º GRUPO DE DISCUSIÓN



a) La experiencia

Se refiere a todos esos antecedentes y experiencias que van teniendo los alumnos sobre la discapacidad.

En este apartado de experiencia he diferenciado varios aspectos como son:



En el apartado de **Actualidad**, se refiere por un lado a lo que ha supuesto el simular las diferentes discapacidades, por otro, la experiencia del contacto real con personas con discapacidad y la práctica que ha surgido de los trabajos de seguimientos a las personas con discapacidad.

En lo que se refiere a las simulaciones:

En el módulo hemos hecho la parte práctica de simulación, como si alguno de nosotros tuviera una discapacidad (...) (gd2, pg. 2). (...) y las simulaciones en clase y eso, bastante bien, también han sido bastante orientativas; ha estado muy bien la verdad (gd2, pg. 2).

(...), Te metes mucho más en el papel con una discapacidad física. Con las discapacidades físicas, atábamos a lo mejor un brazo, o poníamos los pies juntos o algo así, pero en psíquicos, la gente no se llegaba a meter en el papel. Sentían la impotencia de no poder moverse, de querer hacer algo y no poder hacerlo, yo creo que ahí ha habido más falta, porque no es fácil simular eso (gd2, pg. 11).

En lo que se refiere a los trabajos o seguimientos:

(...) La parte práctica, yo he tenido la suerte de hacer un trabajo práctico, que me he encontrado a una persona que me ha abierto los ojos de par en par, y la verdad es que bastante bien (...), ha sido una cosa didáctica a más no poder, además he tenido la suerte de dar con un chico ciego, un nadador de espalda que es medalla de plata en los paralímpicos de Atenas de la última olimpiada, de la paralimpiada (...) (gd2, pgs. 2-13). Ha sido lo más positivo, para mí, del curso, sobre todo el caso práctico (...) Sí, sí, el caso práctico me refiero a entrevistar a un discapacitado y ver su día a día; y puedes ver que lleva una vida de lo más normal, como tú, y sin embargo el acercamiento te supone ciertas inquietudes, que tú no sabes cómo va a reaccionar; luego ves que es una persona, pues como tú, con una vida muy similar a la tuya, donde lo único que hace es combatir sus barreras (gd2, pg. 13).

(...), ha habido seguimiento de entrevista, de una sesión o dos sesiones con una persona, y luego han estado los seguimientos de ADIL, que empezaron en octubre, hasta final de curso, y para mí yo creo que eso son mucho más...te metes mucho más en cómo es la persona; vives más desde dentro lo que le va pasando día a día, porque en una entrevista te puede contar, pero lo que vas viviendo con la persona, como en ADIL, del seguimiento de todo el curso, es mucho más cercano (gd2, pg. 14).

En lo que se refiere a las prácticas reales:

Nosotros por ejemplo estamos haciendo, por ejemplo mitad prácticas normales (FCT) como todos los demás, y mitad con una empresa de discapacidad (gd2, pg. 5).

(...), con las prácticas que hemos hecho, en un colegio de educación especial, en mi caso, hemos visto clases de chavales pero que tenían todos una discapacidad (...) (gd2, pg. 6).

(...), además, nosotros tuvimos la suerte de que en nuestro instituto vinieron los del deporte discapacitado, vinieron a hacer esgrima en silla de ruedas, boccia y todo esto (gd2, pg. 12).

Haciendo un resumen de este apartado de la **Experiencia**, de los siete alumnos que formaron este grupo de discusión, cinco han tenido trabajos de seguimientos; representan a cinco centros diferentes. El centro de Rivas realizaba un tipo de trabajo parecido, ya que han tenido casi todas las semanas clases con personas con discapacidad y debían realizar un trabajo donde se incluyera una de esas personas con discapacidad, y así realizar las adaptaciones necesarias y supresión de barreras arquitectónicas.

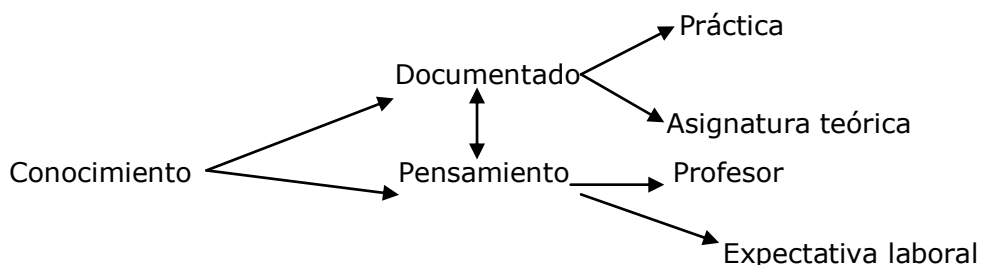
Las simulaciones han sido una constante de todos los centros. Y la práctica real también ha sido realizada en todos los institutos; en cuatro de los centros se ha hecho de forma regular todas las semanas, y en los otros dos se realizaron en momentos puntuales durante el curso.

No aparecen referencias a la experiencia previa como en el anterior reunión. Pasa a ser más relevante lo que va aconteciendo durante el curso, es lo que les está preocupando más en estos momentos.

b) El conocimiento

En este segundo grupo de discusión, el apartado del conocimiento se va configurando a través del pensamiento producto de lo que ha ido surgiendo a través de lo que implica la asignatura, la importancia de la labor del profesor y de lo que piensan sobre las posibilidades laborales en el mundo de la discapacidad.

El área del **conocimiento** quedaría de la siguiente manera:



Los alumnos llegan a formar un pensamiento a través de lo que han tenido de experiencia a través del programa de la asignatura que han desarrollado durante este curso. Por un lado, de esa parte teórica que se les ha dado, y que les ha hecho buscar información

(**documentado**) y al mismo tiempo les hace tener unas opiniones al respecto:

*Yo la verdad es que la asignatura, la parte teórica la he visto bastante interesante, un poco árida la verdad (...) (gd2, pg. 2).
(...), la parte teórica te ayuda un poco más a saber lo que hay (...)* (gd2, pg. 2).

Yo pienso, que la teoría es completamente necesaria, es decir, es cierto que tú, cuando estás dando una clase, o estás hablando con unos padres de un chaval que tiene una discapacidad, no es necesario sacar esos términos o hablar de esos términos de una manera muy profunda, pero lo que sí es cierto que cuando tú vas a diseñar una clase para una persona con una discapacidad, es como cuando vas a diseñar una clase, yo que sé, para un grupo de edad determinado, tienes que saber con qué personas estás tratando para poder luego diseñar esa sesión o esa clase; por eso, para mí personalmente, el contenido, la teoría es poca (...) (gd2, pg. 3).

Yo pienso que la teoría que tú das de discapacitados, poco tiene que ver con la práctica, porque tú lo que estudias son los tipos de enfermedades que hay, las consecuencias que tienen, los perfiles psicológicos que tienen, cómo tú te tienes que comportar con ellos, y entonces tú te tienes que estudiar los reglamentos específicos de cada deporte para que tú puedas para que tú puedas hacer una sesión, entonces, por mucho que tu estudies de casos, de comportamientos, llevados a la práctica te va a servir entre comillas "de poco" (...), la teoría te puede ayudar para decir, bueno, este chico que tiene este problema, le voy a ayudar así (...) (gd2, pg. 3).

Para mí, lo más accesible, a parte de internet, es ir a la biblioteca, la biblioteca está llena de libros (gd2, pg. 15).

Por otro lado, la parte **práctica**:

(...) adaptaciones, todas las normas de los juegos, hemos hecho parte práctica también con las simulaciones, nosotros no hemos tenido voluntariado, de esto de ir a ayudar a asociaciones y tal, en Alcalá hay un par de centros de discapacitados, sobre todo de

síndrome de Down, pero no ha habido oportunidad de hacerlo, y yo la verdad sí que lo hubiera echado en falta, pero es que por la horas que había, yo lo he visto bastante bien, bastante completo (...) Yo creo que en mi curso, en mi centro, creo que lo hemos tenido bastante bien; y a lo mejor echo en falta un poco más de práctica, pero es que no da tiempo a más (...) (gd2, pg. 5).

(...) con las prácticas que hemos hecho, en un colegio de educación especial, en mi caso, hemos visto clases de chavales pero que tenían todos una discapacidad, (...), yo entonces lo que echo en falta es poder haber trabajado, poder haber visto, yo que sé, como él ha dicho, dos o tres personas con síndrome de Down, en un grupo normalizado y a ver cómo de desarrolla esa clase, o algo así. No simplemente ver una clase de personas con discapacidad, de lo que sea, sensorial, física, me da igual (gd2, pg. 6).

Nosotros vamos primero a la empresa y organizamos allí los eventos, unas ligas que tienen, o campeonatos de atletismo, y luego vamos allí ese día y conectamos con ellos, les ayudamos a lo que necesiten, si tenemos que arbitrar algo pues lo arbitramos (...) (gd2, pg. 6).

Hablan de la labor del **profesor**, de cómo es su labor y de lo que realiza para que se desarrolle el programa de la asignatura:

Sí, creo que es importante también, el enfoque que le dan ahí, yo por lo menos mi profesora, vamos, no es que me haya motivado...los profesores para estas cosas (...). Yo por ejemplo a mí profesora no la he visto que tuviera una preparación especial, lo que pasa es que sí he visto que ella se lo tomaba con interés, que era una cosa que también le gustaba a ella, y eso parece que no, pero se contagia un poquito; y se trabaja con ganas, y en las simulaciones hay un buen ambiente; no se hace como algo que haya que hacer, sino un poco para aprender de ello. Es un poco la filosofía que le ponen ellos también (gd2, pg. 6).

En mi caso, sí. Ha influenciado mucho (la profesora), porque ha tenido vivencias, casos personales y lo transmite bastante. El

contacto con muchas asociaciones, con mucha gente que ha tratado...pues todo eso nos lo va transmitiendo y nos crea muchísimo más interés a la hora de aprender, de buscar información (gd2, pg. 6).

En mi caso la profesora ha hecho que sea muy atractiva la asignatura, y que a todos nos gustara; ha conseguido que... sobre todo ha hecho debates, donde cada uno ha podido decir todo en lo que respecta a la asignatura, y entonces en esos debates se ha llegado a conclusiones muy positivas y donde la gente se sentía muy bien (gd2, pg. 6).

Lo que ha hecho (mi profesora) es que todos participásemos por iguales, que todas las sesiones las preparáramos nosotros, bajo su supervisión, y nos ha hecho participar con ellos, siempre unos dirigiendo, otros ayudando, al que lo necesitaba, de apoyo....(...), lo veo bien porque haces las tres cosas, estás dirigiendo, que para eso te está formando, estás colaborando, te estás metiendo en la clase con ellos, que te sirve para integrarte con ellos, y si estás de apoyo con algún chaval que lo necesita, te está sirviendo como experiencia para aprender de él lo que puedes hacer y como él lo ve (gd2, pgs. 6-7).

(...), sobre todo la profesora, nos ha buscado, tanto en la asociación de ADIL como en salidas que hemos hecho, una parte práctica que quieras que no es lo que más me ha aportado, y yo sí, porque yo de voluntario en ADIL, en la piscina donde hemos estado, me lo he pasado incluso bien con los chicos (gd2, pg. 7). Yo tengo la suerte de haber tenido un profesor que intentaba que no involucrásemos muchísimo (...) (gd2, pg. 11).

Hablan también de las expectativas **laborales:**

(...), como trabajo está bien, pero a mí personalmente me gustaría otro tipo de deporte, encaminarme más a la competición, de entrenador (...); a mí me gustaría...que no lo descarto en un futuro, pero ahora mismo me gustaría un poquito más de competición (gd2, pg. 7).

Puertas laborales te abre, lo que también hace es lo que estaba comentando Kike, ¿No?, que te da más seguridad; a la hora de

trabajar con personas con discapacidad. Yo personalmente, yo sí trabajaría con personas con discapacidad (...) (gd2, pg. 7).

Yo creo que te abre muchas puertas, porque ahora mismo en la sociedad hay mucha gente, muchos discapacitados que no están como muy acogidos; yo sí trabajaría con ellos, más que nada por eso...para que la gente pueda integrarlos un poco a la sociedad y trabajaría con ellos (gd2, pg. 8).

Haciendo un resumen de este apartado relativo al **Conocimiento**, todos admiten la importancia de la parte teórica. Para algunos se les queda corta y para otros ha sido suficiente. Han tenido que buscar información a través de bibliografía e Internet, y además reconocen que son capaces de encontrar la información que necesitasen. Pero de donde más aprenden y han dado mayor importancia son a las clases prácticas; ya sean en forma de simulaciones de las discapacidades, o prácticas reales con personas con discapacidad o trabajos prácticos. Es en esas clases es donde reconocen que la asignatura les ha servido más. También hacen referencias a la influencia que tienen sus profesores en todo ese proceso. Admiten que los profesores han hecho que la asignatura sea más atractiva y que con su ayuda han aprendido más.

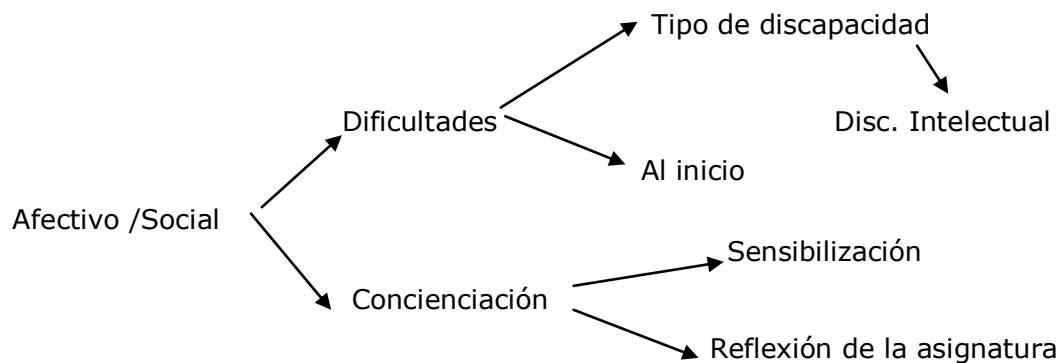
c) Afectivo-Social

En este apartado he reunido varias ideas en torno a dos aspectos más generales: **la concienciación y las dificultades**.

El apartado de **dificultades** hace referencia a esos aspectos que suscitan el trato directo con personas con diferentes discapacidades, como miedo, pena, lástima, pero esto surgió al inicio de curso; luego estas sensaciones se han ido transformando en la mayoría de los casos. Además diferencian según el tipo de discapacidad.

El apartado de **concienciación** hace referencia a la sensibilización que se va teniendo con la intervención del programa. Les hace reflexionar sobre lo que les ha supuesto la asignatura.

Así el esquema de este apartado sería el siguiente:



En las **dificultades**, aparecen englobados los aspectos que se relacionan con la forma de actuar, de comunicar y de tratar con las personas con discapacidad. Los sentimientos de miedo y lástima que aparecían en los alumnos al inicio de curso y en las primeras sesiones, se transforman y ya no pesan tanto en ellos:

(...), yo tenía una cierta inseguridad a la hora de tratar a las personas con discapacidad, y gracias a esta asignatura he ampliado un poco los conocimientos y yo creo que me va a servir (gd2, pg. 1).

Sí, más o menos sí me la esperaba así, hombre luego cosas que ves y que te dan como pena y tal, pero eso son casos aislados (gd2, pg. 2).

Al principio sí, porque es una situación un poco...yendo a colegios, eso sí, al principio hay un poco de miedo a integrarse con la gente que hay ahí (...), pero enseguida empiezas a jugar y que son ellos más animados que nosotros, y enseguida podemos jugar entre nosotros o... (gd2, pg. 4).

(...), ya lo que he perdido es un poco de miedo; ya iría con más confianza, haría lo que se pudiera hacer y nada...lo haría a gusto (gd2, pg. 7).

Los alumnos siguen pensando, en general, que la discapacidad intelectual es más compleja para poder tratar y trabajar con ellos:

Yo creo que sí, que es más difícil, en mi opinión, yo personalmente trabajo peor con los discapacitados intelectuales (...) (gd2, pg. 9).

Yo por la experiencia que he tenido, los psíquicos con los que he trabajado, no han sido muy severos, con lo cual se ha trabajado bien. Yo por ejemplo, ahora mismo no diferencio una discapacidad de otra. Yo trabajo igual de bien con lo dos; pero no sé si cuando me encuentre un caso un poquito más especial o más difícil a lo mejor cambiaría mi forma de... las dos discapacidades, pensaría que los psíquicos es un poco más difícil (gd2, pg. 9).

Yo opino lo mismo que Juan, yo creo que es más difícil trabajar con discapacitados psíquicos (...) (gd2, pg. 9).

En el apartado de **concienciación**, el aspecto que más sobresale ha sido, la sensibilización, o sea, el ponerse en el lugar de las personas con discapacidad, la toma de conciencia de las barreras arquitectónicas, las adaptaciones necesarias, etc.:

(...), pero si te pones en su lugar comprendes muchas cosas; y luego las barreras arquitectónicas, si es que dices...si es que es imprescindible, que hace ahí esa papelera a media altura, si me la acabo de llevar, ¿sabes?, piensas, ¿te pongo una patas por lo menos? ¿le doy con el bastoncillo?....Yo la verdad es que las simulaciones, hombre...cierto es que son simulaciones, pero las he visto bastante útiles (gd2, pg. 10).

(....), eso sirve para intentar tener un acercamiento más a darte cuenta que esa persona tienes que tener otro tipo de acercamiento, un acercamiento (...). Claro, por ejemplo, una persona que vaya en silla de ruedas, darle muchas más utilidades...a la silla de ruedas, y ponerte a hacer actividades donde a esa persona en todo momento se le haga sentir bien e integrar en un grupo, y eso se puede conseguir (gd2, pg. 10).

Yo pienso que las prácticas simuladas cuando tú haces de alumno, realmente sí te sirven porque te sensibilizas un poco ¿no?, intentas ponerte en la piel de una persona que tiene alguna discapacidad; en mi caso ahí en Majadahonda, hemos hecho prácticas con discapacidad sensorial y con física, hemos estado un día con sillas de ruedas, otro día no podíamos mover un brazo o mover una pierna, y sí es cierto que te sensibiliza

bastante, te das cuenta de que una persona que no tiene una capacidad, pues, que molesta, que se sufre un poco (...). Yo creo que también el punto positivo que tienen esas simulaciones, es sobre todo que te adaptas bastante al material, es decir, que conoces ese material y sabes como utilizarlo (gd2, pgs. 11-12). Yo una de las cosas que día tras día las veo que no puedo pasar dejar de verlas, son las barreras arquitectónicas que siguen teniendo, yo cuando voy por la calle y veo...antes a lo mejor no me fijaba, y ahora me fijo siempre (gd2, pg. 17).

Por otro lado, los alumnos reflexionan sobre lo que ha supuesto **la asignatura** y lo que opinan de ella y lo que ellos añadirían:

(...), gracias a esta asignatura he ampliado un poco los conocimientos y yo creo que me va a servir”(gd2, pg. 1).

Hace que te sientas como más cercana a todo tipo de gente que tiene una discapacidad, sobre todo, porque el conocimiento de todo lo que conlleva este tipo de personas hace que quieras hacer más por ellos (gd2, pg. 1).

Yo la verdad es que la asignatura (...), pues la verdad es que me ha ayudado bastante a comprender un poco lo que son las características de la gente (...) (gd2, pg. 2).

(...), la asignatura se me ha quedado muy corta, o sea, personalmente el módulo desde mi punto de vista, debería ser más amplio, la asignatura de discapacitados se me ha quedado corta, tanto en el contenido teórico como en el contenido práctico (gd2, pg. 3).

En general (añadiría) más prácticas con personas discapacitadas; porque las simulaciones se quedan cortas. Te puedes imaginar cuando se está en esa situación, pero no es lo mismo (...) Porque es donde realmente se aprende; yo creo que la teoría la puedes llevar a la práctica, pero, nosotros por ejemplo hemos estudiado muchas adaptaciones de juegos, y eso sí que lo puedes llevar a la práctica, y te sirve, pero hasta que no te ves en la situación, no sabes como reaccionar para ciertas personas o cómo puedes ayudarlas más o menos (gd2, pg. 4).

Yo creo que lo que el módulo nos ha hecho, es un acercamiento más a este tipo de gente; te acerca más, los conoces, tratas, es lo que te hace (...) (gd2, pg. 17).

Yo creo que la forma de pensar no ha cambiado mucho, lo único que ha cambiado más, sobre todo es que tienes más seguridad a la hora de tratar con ellos (...), lo único eso, la seguridad y un poquito la concienciación que has visto que ciertas cosas no están bien hechas, porque las has intentado vivir, has intentado ponerte en su lugar, y a lo mejor ves alguna barrera arquitectónica y demás, eso, las barreras arquitectónicas y la seguridad al tratarles (gd2, pg. 18).

Haciendo un resumen de este apartado **Afectivo/Social**, veo que las dificultades desaparecen progresivamente una vez que van teniendo contacto directo con personas con discapacidad. Lo van viendo más natural y no les afecta tanto como al principio. Consideran la discapacidad intelectual (no en todos los casos), la que más les cuesta trabajar, sobre todo porque requiere mayor esfuerzo, temen las reacciones de estas personas en algunas ocasiones, y sobre todo porque les cuesta llegar a comunicarse con ellos; consideran que la discapacidad intelectual es la que más dificultades tiene debido sobre todo a la falta de independencia que tienen estas personas, y las problemas que tienen de autosuficiencia a la hora de desenvolverse en la vida.

Los alumnos a través de las experiencias que han ido teniendo se van sensibilizando y tomando conciencia de lo que antes pasaba inadvertido (barreras arquitectónicas, posibles adaptaciones...). Aunque en las reflexiones finales confiesan que no les ha cambiado radicalmente la mentalidad, algo que además de difícil, es costoso de admitir, reconocen en sus comentarios los aspectos que les han influido. En esos comentarios sobre la asignatura se aprecia la verdadera influencia de este módulo sobre discapacidad, el que les está aportando herramientas de trabajo, sensibilización con el tema y un cierto dominio de las situaciones.

5.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Una vez realizados los dos grupos de discusión programados en la investigación, uno al inicio de curso en octubre, antes de que los alumnos iniciasen el programa de la asignatura de ADIS, y el otro al final del curso, en mayo, una vez pasado el programa de la asignatura sobre discapacidad, me dispongo a realizar un análisis comparativo entre ambas reuniones.

Como se puede apreciar en los cuadros de las categorizaciones, los elementos principales han surgido tanto de las interpretaciones de los grupos de discusión, como en un principio del desarrollo de las investigaciones anteriores que realicé en los dos cursos de doctorado.

Ya había venido realizando tomas de datos de mis alumnos y otros alumnos de secundaria durante los ocho años en los que había impartido la asignatura. Había realizado debates, grabaciones de vídeos, diarios y grupos de discusión, donde fui obteniendo unas categorías que se han ido confluyendo en estos tres grandes apartados:

- Experiencia.
- Conocimiento.
- Afectivo/Social.

El apartado de **Experiencia**, ha ido surgiendo de la representación que los alumnos hacen del mundo de su experiencia. Lo originan esos antecedentes que han ido adquiriendo, tanto a nivel de formación, como del entorno cotidiano (familiares, amigos, conocidos, etc.).

Esta experiencia para algunos será buena, y mala para otros. Para unos difícil, y fácil para otros, pero que será un punto de partida para afrontar lo que se les impartirá en un programa sobre discapacidad, y que a través del trato con personas con discapacidad irá configurando el área del conocimiento y una sensibilización más profunda con el tema.

El apartado del **Conocimiento** va a surgir del pensamiento y de la formación que se va a adquirir a través de la experiencia vivida. La formación recibida, tanto desde la práctica como desde la teoría, va a

incidir en su forma de pensar y de actuar con respecto a la discapacidad.

El apartado **Afectivo/Social**, ha surgido por efecto del contacto con la realidad sobre la discapacidad. La práctica real y los aspectos que han ido concienciando a los alumnos con el mundo de la discapacidad, que en su mayoría antes no se habían dado cuenta o pasaban inadvertidos, van a configurar un conocimiento a través de las experiencias vividas.

Lo primero que llama la atención al observar los dos cuadros resultantes del análisis, es que la ramificación de las categorías ha variado: (observar que el cuadro 4 tiene en letra negrita las ramificaciones que no tiene el cuadro 3). Hay que tener en cuenta que en el primer grupo de discusión los alumnos aún no habían pasado por el programa de la asignatura ADIS, y hay unas expectativas, unos conocimientos y experiencia que en el segundo grupo en algunos casos no aparecen, fruto de la reflexión que hacen tras la intervención del programa sobre discapacidad. La temática, aún siendo la misma, ha variado hacia aspectos más del momento y de lo que la asignatura ha significado.

En el primer cuadro, se aprecia cómo el apartado de **Experiencia** tiene más ramificaciones y está más estructurado que el segundo, ya que en esa primera reunión se hacen más alusiones a los **antecedentes** sobre la discapacidad, donde todos los alumnos van contando cuáles han sido sus experiencias anteriores a la intervención del programa. También es algo que se ha visto en los diarios, donde en los primeros escritos van contando esas experiencias o no, que han tenido a lo largo de su vida, hasta encontrarse con esta asignatura sobre discapacidad.

Algo parecido pasará con el apartado **actualidad**, dentro de la Experiencia, en el segundo cuadro se hace más significativo ya que lo que ha acontecido durante el programa ha incido en ellos, como ocurrirá también en los diarios.

Es lógico pensar que al hablar por primera vez acerca de la discapacidad, saquen del "archivo" de su bagaje lo vivido y experimentado, y que más adelante se centren en lo más actual. Los

alumnos, por lo general, han tenido poca experiencia previa o ninguna, y que más adelante, con la intervención del programa sobre discapacidad, el apartado actualidad, se ve incrementado y es más rico en vivencias, debido ha todas esas experiencias que todos han tenido durante el curso.

En los grupos de discusión todos hablan de sus experiencias; en estos dos debates cada uno va poniendo de manifiesto lo que ha vivenciado una vez pasado el programa. Son muy similares en todos ellos. En los diarios ha dependido del orden que han llevado en el programa, ya que en los escritos se hacen referencias puntuales y fieles a las vivencias tenidas en cada momento.

En el segundo grupo de discusión, los alumnos hablan de sus experiencias vividas a través de las simulaciones de actividades físicas y deportivas, la práctica real y los trabajos, por lo que ese bagaje de experiencia al que me refería antes, se va a transformar, de no tener prácticamente ninguno a ser algo más completo para su formación y fundamental en la valoración de la asignatura.

Analizando las experiencias vividas en los seis centros, el apartado de actualidad del segundo grupo de discusión es muy similar. Hay que tener en cuenta que en el primer grupo de discusión, todos parten con una experiencia, pero es también muy similar, o sea, no han tenido demasiado contacto con la discapacidad, aunque haya diferencias mínimas.

Todos han tenido simulaciones de las diferentes discapacidades en actividades físicas y deportivas; todos han tenido práctica real (en muchos casos durante alguna práctica deportiva), en algunos centros más que en otros, y eso se ha percibido en las conversaciones de los grupos de discusión, ya que es un apartado que les ha marcado bastante y lo han significado en sus intervenciones.

Los trabajos que han realizado en los diferentes centros de enseñanza, también han sido parecidos en los seis centros, y los han valorado muy positivamente como algo imprescindible en el desarrollo del programa de la asignatura.

Comparando el apartado del **Conocimiento**, en el primer grupo de discusión aportan más **pensamientos** basados en su experiencia y

sus expectativas, o sea, de lo que esperaban de la asignatura. En esta discusión salen referencias de los que trabajan con personas con discapacidad. Hacen una buena valoración, pero ellos se ven con dificultades a la hora de poder trabajar con personas con discapacidad. Lo ven como algo que les va a costar mucho esfuerzo. Se ven poco preparados para enfrentarse con una salida laboral relacionada con el tema; sobre todo porque desconocen la forma de desenvolverse, y no tienen dominio de los aspectos específicos como el uso de la terminología o la forma en que hay que tratar a las personas con discapacidad.

Los alumnos creen que es necesaria esta **asignatura** para que les ayude a desenvolverse con suficiencia, si tienen que trabajar algún día con personas con discapacidad en la práctica de actividades físicas y deportivas.

En el segundo grupo de discusión ese **pensamiento** gira más en torno al programa de la asignatura que han cursado. Las referencias a la parte teórica del programa son constantes. La consideran importante, lo que les dará un mayor dominio y desenvoltura en el trato con las personas con discapacidad. Algunos alumnos consideran que la parte teórica ha sido suficiente en cuanto a contenidos, y otros creen que haría falta más materia. Pudiera ser que en algunos centros hayan dado más materia que en otros, pero analizando las programaciones, los diarios de los alumnos y los de los profesores, el contenido teórico es similar, teniendo en cuenta que dependiendo del centro, se han desarrollado más unos temas que otros. Pero esto es lógico, si entendemos que el interés y la forma de organizarlo el profesor pueden ser determinantes. Pero en lo que todos están de acuerdo es que los contenidos teóricos son necesarios.

Esa parte **documentada** la han desarrollado tanto desde la teoría como desde la práctica. En los trabajos teórico-prácticos que han realizado, han tenido que buscar el marco teórico que completaba la teoría que han desarrollado en las clases.

La práctica ha sido la parte mejor valorada y a la que han dado mayor importancia. Les ha hecho ver y vivir la realidad sobre la

discapacidad, tanto en el trato directo con personas con discapacidad, como en las simulaciones prácticas.

Ahora sí que hablan de esas experiencias fruto de las prácticas que antes no habían tenido y desconocían.

En los diferentes centros han venido desarrollando prácticas directas con personas con discapacidades. En los centros de Alcalá, Getafe, Leganés y Rivas, han tenido ese contacto directo, bien a través del voluntariado en asociaciones de personas con discapacidad, donde han desarrollado actividades físicas adaptadas, o bien a través de prácticas semanales con alumnos con discapacidad del propio centro, y es ahí donde ven la realidad de la materia.

En los centros de Coslada y Majadahonda las prácticas reales han sido más esporádicas, pero también les ha supuesto a los alumnos, uno de los pilares más importantes de la asignatura.

La valoración que hacen todos es muy positiva, a través de esas experiencias, tanto positivas como negativas, porque les ha dado la oportunidad de enfrentarse ante situaciones en las que han tenido que reaccionar y actuar en función de lo que se iban encontrando, aunque esto no les gustara a priori.

En este segundo grupo de discusión hablan de la importancia que los profesores tienen en el desarrollo del programa de la asignatura. Creen que es importante la actitud que muestran estos a la hora de dar el programa. De los profesores piensan que, aún no siendo especialistas específicos sobre discapacidad, la forma de hacer involucrar al alumnado ha sido fundamental.

Y con respecto a las expectativas laborales, lo que en un principio son pensamientos basados en la intuición o creencia, ahora están fundamentados gracias a la intervención del programa. Todos piensan que sí les abre expectativas laborales. Todos admiten que sí están preparados para enfrentarse ante situaciones en las que haya personas con discapacidad. Unos dicen que nos se ven trabajando específicamente con personas con discapacidad y que prefieren otros ámbitos de la actividad física o del deporte, pero no lo ven impensable como al principio de curso.

Otros sí reconocen que les gustaría trabajar con personas con discapacidad.

En el apartado **Afectivo/Social**, del primer grupo de discusión, los aspectos relacionados con las **dificultades** aparecen sobre todo, por los pensamientos que se tienen acerca de la discapacidad. Algunos, fruto de la escasa experiencia que se ha tenido, pero la gran mayoría de los alumnos, de las creencias que decían intuir. Y donde más se hacía evidente era en lo que intuían en cuanto al trato, la forma de actuar o de tratar a personas con discapacidad. Por ese desconocimiento admiten tener miedos; algunos admitieron haber tenido sentimientos de pena o de lástima, y casi todos temían las reacciones que pudieran tener ciertas personas con discapacidad, sobre todo aquellas personas que tienen discapacidad intelectual.

Las pocas experiencias que habían tenido, les ha hecho pensar y tomar una postura en ese sentido. Por esos pensamientos, toman **conciencia** de lo que se cree hay que hacer para solucionar las diferencias y limitaciones existentes de las personas con discapacidad.

En el segundo grupo de discusión ya no se evidencian tantos miedos en el apartado de **dificultades**. Reconocen que en un principio era así, pero que tras los primeros contactos con personas con discapacidad, los vídeos visionados, las entrevistas de los seguimientos llevadas a cabo y las prácticas, eso ya no influye tanto en su forma de pensar.

Los alumnos sí que admiten que la discapacidad intelectual es la que más complejidad y trabajo les daría en caso de trabajar con ellos. Aseguran que se necesita más dedicación y esfuerzo; pero ya no hacen mención a las reacciones inesperadas que pudieran tener como temían en un principio. Se ven preparados para afrontar esas situaciones.

A través de las simulaciones y de las prácticas, han tomado **conciencia** personal. Admiten que se han sensibilizado debido a que ellos han pasado por situaciones que les ha hecho comprender que tienen que adaptarse las cosas para incluir a las personas con discapacidad en las actividades físicas. Que todo se puede adaptar para que cualquier persona pueda realizar esas actividades físicas.

Ahora sí que realmente se dan cuenta de cómo están muy presentes la barreras arquitectónicas en la vida cotidiana por todas partes, y que antes, en mayor medida, pasaban desapercibidas.

Ponerse en el lugar de las personas con discapacidad, les ha hecho reflexionar para poder adaptar todo lo posible todas las actividades y situaciones. Incluso en esas simulaciones prácticas, sobre todo durante las actividades físicas y deportivas, además de hacerles pensar y reflexionar sobre lo que se debería modificar para mejorar una inclusión en una práctica física de personas con discapacidad, han dirigido sesiones para analizar de esa manera lo que se debe y no debe hacerse.

En este segundo grupo de discusión, como ocurrirá en el final de los diarios del segundo trimestre, los alumnos **reflexionan sobre la asignatura**. Hablan de lo que les ha supuesto el programa realizado. No es que le haya cambiado radicalmente la forma de pensar (en los diarios hay revelaciones más significativas que traslucen algo más que eso), pero sí que consideran que el programa les ha dado unas herramientas y unas vivencias, que les hace tener una visión más consciente y cercana sobre la discapacidad.

Se ven más seguros a la hora de enfrentarse ante determinadas situaciones, y están más concienciados a nivel personal, hablando más en primera persona que de la sociedad en general.

Esta asignatura no está encaminada precisamente a que el tipo de alumnado que cursa estos estudios de Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas se vaya a dedicar específicamente a este mundo, pero abre expectativas para que sí puedan seguir otras formaciones más específicas y que se puedan documentar individualmente gracias a las herramientas que se les ha proporcionado.

Con respecto al programa que han desarrollado, ellos añadirían más prácticas reales de actividades físicas con personas con discapacidad. Han tenido contactos diferentes, y demandan más prácticas con otras discapacidades donde no ha habido tanto contacto. Seguirían manteniendo las simulaciones prácticas de las discapacidades porque les hace tener una mejor perspectiva de la

discapacidad. Y prescindirían de tantas clases o sesiones teóricas, transformándolas en teórico prácticas, más del tipo de los seguimientos a personas con discapacidad que llevaron a cabo, donde ellos mismos realizaban esa búsqueda de contenidos para preparar los temas, relacionándolos directamente con la discapacidad en cuestión.

5.7. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES

A continuación me dispongo a analizar los diarios de los profesores que han impartido el programa de la asignatura sobre discapacidad, ADIS (Actividades Físicas para personas con discapacidad) que se desarrolla en el segundo curso del Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas, en los seis centros participantes en la investigación. Los documentos figuran en el **anexo 4**.

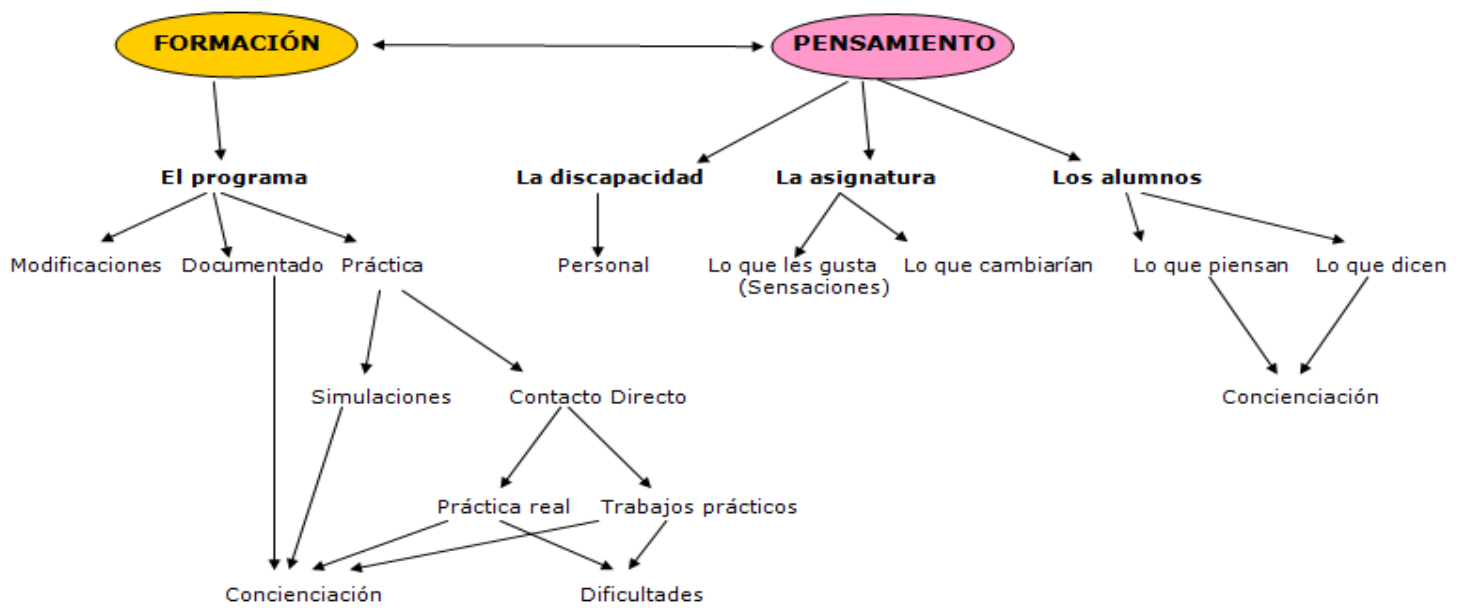
En Septiembre de 2005 me reuní con los seis profesores que iban a formar parte de la investigación, y que corresponden a los IES de Alcalá de Henares, Coslada, Getafe, Leganés, Majadahonda y Rivas Vaciamadrid de la Comunidad de Madrid.

Finalmente he podido recoger esos documentos en el mes de marzo de 2006, y tras varias lecturas me dispongo a realizar el análisis de los aspectos que he ido encontrando en todos los diarios.

El nivel de implicación ha sido diferente. Unos han escrito más que otros, pero todos ellos han realizado un gran esfuerzo al mantener el diario al día durante todo el curso. Yo he estado permanentemente en contacto con ellos para animarles a escribir y que no abandonaran el diario. Todos han hecho el esfuerzo también de hacer escribir a sus alumnos.

Con los elementos comunes que han ido surgiendo en los diarios, he establecido unas categorías que engloban a otros aspectos más específicos y que se pueden observar en el siguiente cuadro:

ANÁLISIS DEL DIARIO DEL PROFESOR



Como se puede apreciar, aparecen dos grandes categorías:
Formación y Pensamiento.

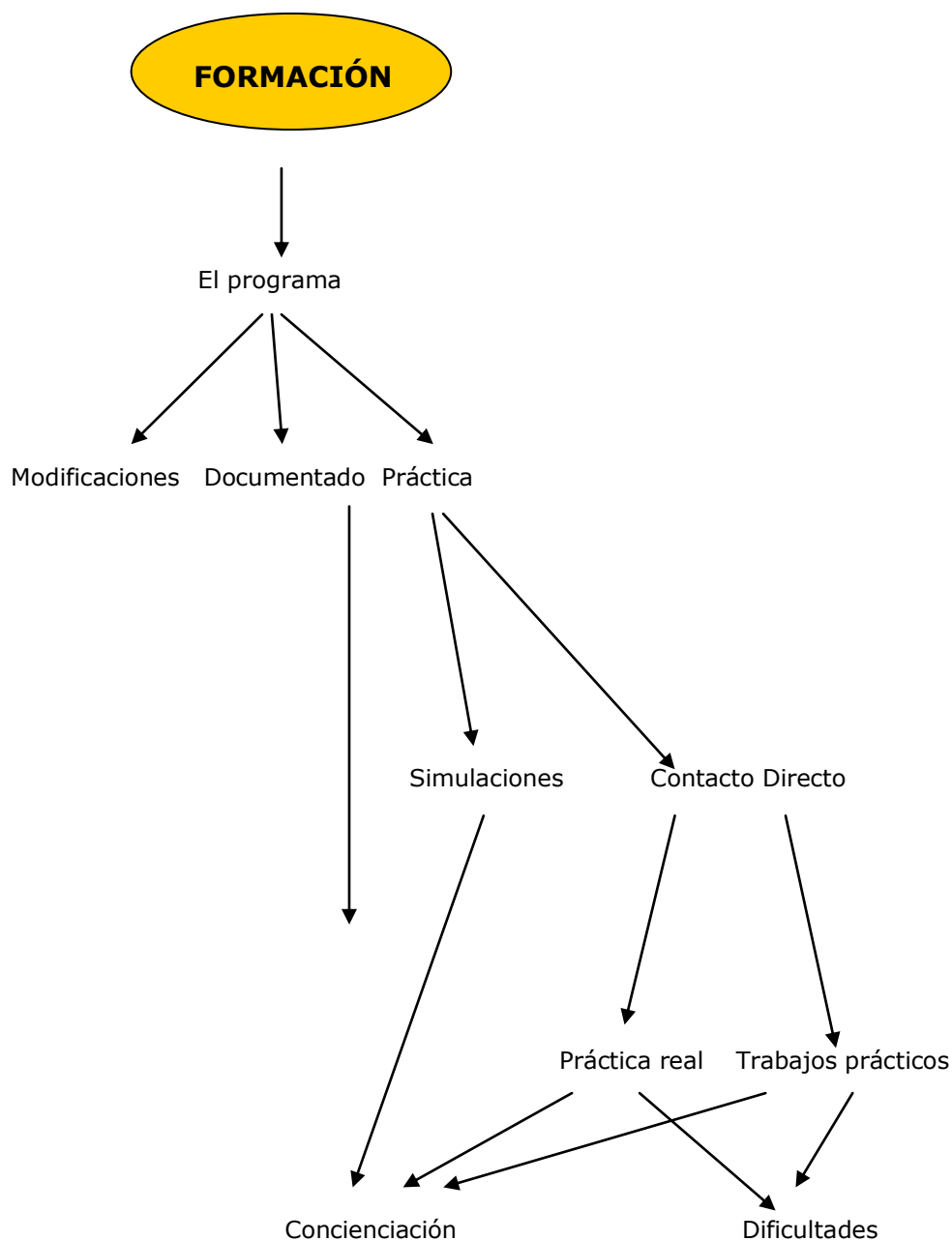
LA FORMACIÓN

Este aspecto hace referencia al programa que imparten en la asignatura sobre la discapacidad (ADIS). El programa incluye, tanto las actividades prácticas, con adaptaciones de actividades físicas y deportivas, como las clases teóricas que han desarrollado durante el curso; con sus modificaciones o variaciones en determinados momentos. Refleja lo que han ido dando de materia y contenidos, y que está incluido en la programación.

EL PENSAMIENTO

Este apartado se refiere a lo que piensan ellos acerca de la discapacidad, lo que piensan sobre la asignatura y lo que creen piensan sus alumnos. Todos van a ir reflexionando sobre aspectos de la discapacidad, fruto de las experiencias ofrecidas por el programa, pero también tienen un pensamiento fruto de sus vivencias personales y formación. Van a ir teniendo reflexiones sobre la asignatura, al ir desarrollando el programa, y van a reflexionar también sobre los pensamientos y actitudes que van teniendo sus alumnos durante el desarrollo del programa.

LA FORMACIÓN



Este apartado habla de la programación de la asignatura de los profesores (PF): **El Programa**. Del día a día en la organización de las clases, de los contenidos que se van desarrollando y sus modificaciones a la programación, debidas sobre todo a tener que adaptarse a diversos aspectos inesperados que han surgido durante el desarrollo de las clases. Eso irá haciendo que los alumnos vayan tomando conciencia de lo que supone la discapacidad.

Documentado

El programa que imparten los profesores consta de unos contenidos teóricos, que van desarrollando a lo largo del curso en forma de sesiones teórico-prácticas. Han realizado clases en el aula donde han impartido una serie de contenidos teóricos sobre las diferentes discapacidades, y en ocasiones se han valido de elementos técnicos como el vídeo, el ordenador o la pizarra para diseñar las sesiones. Y en ocasiones acuden a las clases personas especialistas o personas con discapacidad para dar una charla a los alumnos.

A través de imágenes, los profesores han podido mostrar aspectos que han complementado los contenidos teóricos, y en ocasiones esos contenidos teóricos han sido buscados por los alumnos en los diferentes trabajos solicitados por parte de los profesores. Los profesores ha utilizado sesiones para que los alumnos expongan los trabajos requeridos, para que el resto de compañeros vean diferentes realidades, y en el que han tenido que documentarse sobre la discapacidad mostrada y las posibles adaptaciones de las actividades físicas.

Los profesores van a ir apuntado y escribiendo en los diarios los contenidos que imparte cada semana; sobre lo que van desarrollando del programa en sus clases:

Volvemos a recordar los principios pedagógicos que tenemos que seguir. En esta semana solo damos clase el miércoles, orientaciones didácticas generales. Adaptar, más de lo mismo (...), Hemos empezado con intelectuales (...), esta semana sólo damos un día clase de discapacitados. Seguimos con teoría de intelectuales (...). Vídeo de un trabajo de un alumno que tenía un hermano parapléjico por un accidente de coche (...). Comenzamos el tema de sordos (...). Empezamos con discapacitados físicos (PF1, pgs. 4-9-12-13-17-22).

Ya el jueves estábamos todos un poco más centrados y expliqué los dos temas previstos (tipos de deficiencias y criterios de adaptación generales (...). El jueves vimos la teoría de diferenciación conceptual (...) El lunes vimos la teoría de Discapacitados Físicos, solo nos dio tiempo a ver Parálisis

Cerebral y distrofias musculares ya que fueron muchísimas las dudas, preguntas y observaciones que surgieron (...). El lunes hemos visto la teoría de Normalización e Integración y al final de la clase 10:15, hemos estado hablando de sus primeros contactos con personas con discapacidad. El lunes en la teoría hemos visto las clasificaciones y deportes específicos para personas con discapacidad física. He aprovechado para poner el vídeo de FUNSAL (...), ha sido un éxito (...). El lunes el grupo que le tocaba expuso sus noticias y su valoración de las prácticas voluntarias en ADIL (...) (PF2, pgs. 3-5-7-11-17-19).

Presento el módulo. Objetivos, contenidos. Concienciación del alumnado (...) 27 martes (teoría), inicio con criterios de intervención y adaptación general (...). Viene un invidente y yo muda; la situación ya mantiene a los alumnos con especial interés (...). Se ha realizado una jornada de "Gira por Madrid", después de una charla-vídeo, se realiza una sesión práctica (...). Distribución semanal: dos horas los lunes, una hora los martes. Optativo, tardes voluntariado en ADIL. Lunes práctica, vídeo, trato directo con personas con discapacidad, exposición de alumnos. Martes teoría (...) (PF3, pgs. 1-2-3-6-9).

Hoy han hecho la presentación del seguimiento, la verdad es que el vídeo parecía un reportaje de la 2 (...). Hemos comenzado la deficiencia auditiva, surgen dudas en la teoría a nivel conceptual como la forma de aprendizaje de los prelocutivos (...). Empiezo con deficientes físicos (...), el vídeo sobre la silla de ruedas es seguido con atención (...) (PF4, pgs. 3-5-7).

En la segunda sesión comenzamos con el primer punto del tema 1, que habla de la historia del deporte con discapacidad en el mundo y en España (...) Continuamos avanzando en la teoría del tema 1, Historia, terminología, conceptos y clasificaciones. Características psicoafectivas de las personas con discapacidad, definición de integración y normalización. También hago circular entre las mesas la bibliografía recomendada durante el curso (...). Comenzamos con el tema II de teoría y avanzamos los

siguientes puntos: Anatomía del ojo, fisiología del ojo, reglas para tratar a personas ciegas (...) Leen (los alumnos) el comentario de vídeo sobre la tesis de Pablo Pineda (...) Además proyecto en la pantalla de la pizarra la clasificación sobre parálisis cerebral para que vean el cuadro funcional que presentan nuestros alumnos con parálisis cerebral de ASPADIR (...). Se me olvidó decir que el último martes que tuvimos clases vimos un vídeo sobre goalball (...). Comenzamos con el tema 4: Discapacitados físicos (...). Doy en apuntes orales las modalidades que hay sobre lanzamiento de saquito. También vemos un CD sobre legislación sobre barreras arquitectónicas (...). Hoy han entregado el trabajo sobre barreras arquitectónicas (...). Viene Javier Luengo, de FEAPS de Madrid para explicarnos el funcionamiento de su organización en cuanto a la ayuda para la integración en nuestra sociedad, de las personas con discapacidad intelectual (...) (PF5, pgs. 3-4-9-13-14-20-27-37-41-44).

Hoy ha sido el primer día de clase. Les he comentado el programa de la asignatura y he intentado conocer o acercarme un poco a sus inquietudes en referencia a este módulo profesional (...). Hemos avanzado en el programa tratando aspectos relacionados con la discapacidad psíquica (...). Les estoy dando los aspectos básicos de cada una de las deficiencias con la intención de que cada uno de los alumnos profundice posteriormente en ellos en función de la persona con discapacidad con la que han contactado (...). Hoy hemos comenzado con las minusvalías físicas, la clase ha sido en el aula (...). Hemos visto las características de la parálisis cerebral, asimismo, les he comentado que en 15 días deben entregar el trabajo de la discapacidad que han elegido junto a la entrevista (...). Hoy hemos empezado a ver las características psicoafectivas de las personas con discapacidad (...) Hoy he puesto el vídeo sobre la paralimpiada de Seúl (...) (PF6, pgs. 1-11-14-17-21-24-34).

Como se puede apreciar después de leer los diarios, hay profesores que describen con más precisión las sesiones que desarrollan. Pero todos narran en los escritos lo que van realizando en la programación, y se puede ver que los contenidos son similares, pero que están distribuidos de diferente forma según el orden establecido en sus programaciones. En estos escritos se van corroborando las actividades descritas en las programaciones, y además coinciden con los contenidos descritos por los alumnos en sus diarios.

Se pueden apreciar claramente de esta forma, las estrategias utilizadas por cada profesor en sus clases, quedando plasmados en los diarios, de una manera evidente, lo que se programa previamente, y se desarrolla día a día. Los profesores van haciendo un resumen de lo que van a impartir y lo que realmente desarrollan, haciendo también referencias a las modificaciones que han tenido que hacer y a las que me referiré más adelante.

La práctica

El programa tiene un pilar muy importante en la parte práctica. La forma de desarrollarse esta práctica por parte de los profesores, es a través de realizar simulaciones de las diferentes discapacidades durante las actividades físicas y deportivas, y de buscar realidades a base de contacto directo con personas con discapacidad. Es en estas prácticas donde los alumnos reflejarán en sus diarios un mayor compromiso y riqueza de experiencias para una mejor formación. Los alumnos las valorarán muy positivamente a través de sus escritos, y responden al esfuerzo que hacen sus profesores.

Los profesores van a ir recogiendo en sus diarios todas estas actividades.

Las simulaciones, son las actividades que se realizan en sesiones prácticas, donde los alumnos fingen tener diferentes discapacidades, para ponerse en el lugar de las personas que pudieran tener alguna discapacidad, para así experimentar diferentes situaciones que les haga plantearse las diferentes posibilidades que se puedan tener para adaptar las actividades físicas y deportivas, y eliminar las posibles barreras arquitectónicas.

Las simulaciones son importantes para poder entender muchos aspectos de la realidad de la discapacidad. No se trata de hacer de persona con discapacidad para sentirse como tal, sino para poder pasar por situaciones que les haga pensar, y así poder resolver la problemática que pudieran tener si alguien se encontrara en esas circunstancias.

En los diarios de los profesores aparecen referencias a estas simulaciones que han diseñado y programado para sus alumnos:

Por fin realizamos una práctica. La práctica de ir orientándose por el IES, ir a la cafetería y a la final les llevo a una sala en la que nunca han estado para ver si sus compañeros son capaces de "enseñarles" el lugar. Comprobamos al final si la idea que se había hecho corresponde con la realidad (...). El día 30 realizamos la práctica de deporte para ciegos en la que Chema vino a grabarnos. Intentamos que pongan en práctica guiar, dirigir en la carrera, trabajar con balones y enseñar gestos técnicos, y creo que merece la pena (...). Realizamos una práctica de Boccia (...) (PF1, pgs. 7-8-23).

El jueves hicimos la primera simulación práctica de adaptación de juegos tradicionales a un grupo con personas de diferentes discapacidades (...). Hemos hecho una práctica de tenis de mesa en silla de ruedas y voleibol sentado (...). El jueves el primer grupo hacen una práctica de dinamización de sesión para personas con discapacidad física. Les dije que fueran en silla de ruedas hasta el pabellón donde hicimos la clase y les pareció muy interesante (...). Hacemos una práctica de los juegos y deportes adaptados para parálisis cerebral. Trabajamos boccia y lanzamientos (...). Esta semana hemos hecho una práctica de goalball, en terreno real y con balón real también. En un principio planteo dos grupos. 1 jugaba al goalball. 2 practicaba el salto con antifaz, con idea de vivenciar el salto de longitud (...) (PF2, pgs. 7-9-11-13-34).

Como se puede apreciar, los profesores le dan una gran importancia a simular la discapacidad, y para ello proponen actividades físicas en las que los alumnos tengan que plantearse alternativas, y les

hagan darse cuenta de las cuestiones que hacen que haya desigualdad y poder intervenir para solucionarlas, como por ejemplo, mantener un cierto orden del espacio y el ruido en actividades para las personas con discapacidad sensorial:

El lunes 26 primera práctica. Adaptamos 3 juegos. Simulan y proponen (...). 5ª semana. Sesión práctica. Simulan ser ciegos. Recorren las instalaciones cerradas y abiertas del centro. Distintas formas de guiar: compañero directo, compañero cuerda, bastón (...) (PF3, pgs. 2-5).

La sesión fue práctica (...), para discapacitados auditivos, hubo mucho jaleo, y unos alumnos en un ejercicio se cayeron al suelo, lo positivo es que se dieron cuenta de las condiciones especiales de orden y silencio que tienen que tener en sesiones de este tipo (...). La práctica de comunicación gestual les parece muy divertida (...). En la práctica jugamos al voleibol sentado, todo un descubrimiento donde olvidan las diferencias con el voleibol original y se centran en jugar y por supuesto ganar, algo lógico, al fin y al cabo es deporte (...). En algunos momentos de la sesión te olvidas que tienen deficiencias (discapacidades) (...) (PF4, pgs. 3-5-8-9).

Los profesores han conseguido para los alumnos, los materiales necesarios para llevar a cabo las simulaciones prácticas y las posibles adaptaciones de actividades físicas, con la mayor veracidad:

Los únicos que simulan ser ciegos (con pañuelos y antifaces) son mis alumnos, y son guiados como lazarillos por los compañeros de ASPADIR (...). Sesión II. Práctica ciegos. Toma de contacto con el medio y habilidades de lanzamiento y recepción de balón (goalball) (...). Los alumnos en silla de ruedas tienen balones de goma espuma y en sus ejercicios y en su partido se juega fútbol-balonmano (...). Desarrollamos circuitos de slalom: dos para personas ambulantes (...) y dos para alumnos en silla de ruedas (...). Sesión de hockey interior para personas con discapacidad intelectual, con alumnos del ciclo. Viene Chema (...) (PF5, pgs. 7-8-11-19-35-38).

Como primera práctica del curso hemos realizado simulaciones de personas con discapacidad visual, concretamente ciegos. He distribuido a los alumnos por parejas, realizando uno de ellos la función de ciego con la utilización de antifaz y su compañero la función de guía (...). Han jugado una partida de goalball actuando unos de jugadores y los restantes alumnos y alumnas de guías (...). Hoy hemos realizado una práctica con un enfoque más recreativo. Para ello hemos utilizado el voleibol como actividad deportiva de referencia y les he pedido que simulen alguna discapacidad física, inmovilizando brazo y/o pierna (...). Hoy he alquilado tres sillas de ruedas y hemos simulado utilizando el baloncesto y el voleibol (PF6, pgs. 7-26-28-41).

Las simulaciones que plantean los profesores, son simulaciones sobre todo durante el desarrollo de actividades físicas y deportivas, de diferentes discapacidades. Las discapacidades que más desarrollan en prácticas son las sensoriales visuales y las motóricas. Las intelectuales y sensoriales auditivas también las realizan, pero en menor medida, quizá por la complejidad y dificultad de simular ese tipo de discapacidad.

Las simulaciones implican una serie de dificultades que los alumnos señalan en sus diarios, porque es difícil ponerse en el papel de una persona con discapacidad, sobre todo la visual, que conlleva unas situaciones de inseguridad y temor que se hacen evidentes en las prácticas. Estas simulaciones serán muy bien valoradas tanto en los diarios de los alumnos como en los grupos de discusión.

El contacto directo con discapacitados es otra de las prácticas desarrolladas en el programa. Cada profesor ha llevado esas realidades a sus alumnos de la mejor manera que ha podido programar, y para ello, unos han utilizado una serie de recursos a su alcance, que conlleva por otro lado, un esfuerzo especial por parte de los profesores, teniendo que contactar con asociaciones, organizaciones y especialistas sobre discapacidad, para poder llevar a sus alumnos, de una manera más completa esa formación diseñada en el programa.

Este tipo de **práctica real** hay que buscarla fuera del centro. O bien haciendo que alguna asociación de personas con discapacidad

acuda al IES, o bien haciendo que el grupo de alumnos del Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas vaya al lugar donde estén las personas con discapacidad.

Algunos IES han podido realizar prácticas de contacto directo con personas con discapacidad, durante el desarrollo de actividades físicas, de su propio centro, y algunos IES han mantenido prácticas semanales con asociaciones donde había personas con discapacidad: ADIL, ASPADIR...

Los profesores han programado también salidas concretas de una jornada para realizar la visita de centros específicos en las que había personas con discapacidad:

El miércoles realizamos una práctica conjunta de una hora para que los alumnos del ciclo conozcan al grupo de garantía social especial (...). Hemos ido a visitar un colegio público "El Sol", en la carretera de Vicálvaro, en la que hay muchos discapacitados auditivos. Hemos realizado con un grupo EBO (Educación Básica Obligatoria) la clase de educación física semanal mezclándonos con ellos y ha resultado muy gratificante (...) (PF1, pgs. 3-19). Esta semana van a empezar a tener sus primeros contactos (la mayoría) con personas con discapacidad, el martes y jueves con ADIL, y desde este jueves van a asistir como observadores a las clases de E.F. en el Centro de educación especial de Leganés Alfonso X El Sabio (...). El lunes fuimos a visitar el Centro de IBERIA de Colmenar Viejo. Fueron 26 de los 27. Hicimos una visita muy rápida por las zonas de trabajo, talleres, residencia. Realmente me interesaba que "vivieran" la práctica (...) (PF2, pgs. 5-32).

Además de las prácticas en los lugares propuestos, los profesores han posibilitado el acceso de personas con discapacidad en las propias clases, sobre todo durante sesiones de actividades físicas y deportivas adaptadas, y han propuesto visitas a centros especializados:

Viene un invidente a clase, y yo muda; la situación mantiene a los alumnos con especial interés (...). Se ha realizado una jornada de "Gira por Madrid" (...), práctica de un circuito de seis

estaciones. Estaciones: Bici, tenis de mesa, esgrima, baloncesto silla, tiro con arco, Boccia. Dirigidas por discapacitados, invitando a los alumnos a participar (...). Charla con Javier Soto, un profesor de EF sordo (PF3, pgs. 3-4-6-7).

Visita a ANDE de un taller ocupacional (...), hubo relación con personas con discapacidad (...). Jornada en el polideportivo El Cerro con las personas del taller ocupacional de ANDE (...) (PF4, pgs.8-10).

Sesión de presentación con ASAPDIR. Tenemos 21 alumnos de ASPADIR (...). Semana de la discapacidad en Rivas. Vamos al salón de actos del centro cultural Federico García Lorca a ver el ensayo de los alumnos de ASPADIR que actúan esa tarde (...). Fútbol adaptado para Aspadir (...). En nuestra sesión habitual hay doble contenido: Aeróbic para cico + Aspadir, Boccia para Aspadir (...). Viene a nuestro instituto Pablo Méndez con su programa "El deporte adaptado rueda por los colegios de la Comunidad (...) Durante la 2ª y 3ª hora de la mañana dan una conferencia en el salón de actos para 110 alumnos (...). El campus deportivo resulta muy atrayente (...) (PF5 pgs. 23-29-41-48-49).

(...) hoy martes hemos visitado un centro público de educación especial. Es un nuevo contacto que he realizado este año (...) Hemos quedado en realizar otra visita el próximo martes, así como estudiar la opción de que el alumnado del ciclo puedan asistir como observadores a la competición que habrá el día 1 de febrero (...) (PF6, pgs. 35-36).

Cada profesor buscará ese contacto directo de diferentes formas. Tiene mucha importancia el cómo cada profesor buscará esas realidades para que los alumnos tengan las experiencias necesarias para obtener un mayor aprendizaje. Que un profesor se preocupe en buscar más experiencias para sus alumnos, más allá de lo que pueda exigir el programa, se deberá a un mayor interés por este tema de la discapacidad; eso no limitará en modo alguno el aprendizaje de los alumnos en la adquisición de los conocimientos mínimos exigidos en la programación, pero sí será más rico si el profesor muestra un interés

mayor ofreciendo actividades en los que los alumnos tengan mayor contacto de diferentes realidades sobre la discapacidad.

Cada profesor utilizará lo que tiene más cercano a su centro, y en ocasiones no tan cercano, pero que considera necesario el esfuerzo para la mejor formación de sus alumnos.

Con el intercambio de experiencias entre los profesores en las reuniones que hemos ido manteniendo, los profesores han ido tomando nota de la posibilidades que pueden tener, para ampliar y para mejorar en la búsqueda de experiencias, buscando cerca del entorno de su centro para llevar el mayor número de experiencias reales sobre la discapacidad.

Otra de las formas de llevar diferentes realidades de la discapacidad a las clases, es exponiendo y desarrollando trabajos y seguimientos, donde los alumnos han tenido que relacionarse con personas con discapacidad, y posteriormente exponerlo al grupo de clase, y también algún IES ha realizado alguna actividad extraescolar relacionada con la discapacidad durante el desarrollo de actividades físicas:

(...) ya han entregado los trabajos prácticos (...), van a tener 30 minutos por grupo para contar a sus compañeros el trabajo y las vivencias obtenidas (...). Primer trabajo. Nadador paralímpico y estudiante de informática. Alucinante. Medalla de plata 100 espalda. Nos enseña los medios que utilizan para estudiar, coger apuntes (...) Nos habla de lo que suele hacer en su tiempo de ocio, su vida sentimental, sus entrenos...Ven un entrenamiento en la piscina de la ONCE. Las algas, el bastón que toca la cabeza... (PF1, pgs. 24-26-27).

Hoy han expuesto el trabajo de seguimiento el grupo 3. Lo han hecho de un equipo de fútbol sala de ADIL. La mayoría de los componentes del equipo tienen alguna discapacidad" (PF2, pg. 23).

Exposición de alumnos: un día con un discapacitado (PF3, pg. 9).

Como ejemplo de salida extraescolar está la visita a un museo especializado para personas con discapacidad visual:

Salida al museo tiflológico. Terminología variada en cuanto a instrumentos y material. Lo más interesante la sensación de normalidad, el buen gusto por las obras de arte, sobre todo en las esculturas... (PF4, pg. 5).

(...) Este acercamiento creo que se ha conseguido a través de las entrevistas que realizan a alguna persona de su entorno próximo y que contemplan algún tipo de discapacidad (PF6, pg. 29).

Las modificaciones

En ocasiones, los profesores han tenido que variar alguna parte de los contenidos o la distribución de los mismos en la programación. Han seguido fielmente los pasos del programa, pero ha habido momentos en que por distintas circunstancias han cambiado de planes y han tenido que modificar algunos aspectos. Estos aparecen reflejados en los diarios, pero no son tan trascendentes que varíe de forma importante la programación. Se trata de ajustes que se van realizando a lo largo del curso en momentos puntuales y que a veces son cambiados conscientemente para la mejora del programa:

Me he quedado sorprendida de los trabajos que han realizado y como queda poco tiempo, cambio la realización práctica, en vez de dirigir una sesión de deporte adaptado, van a tener 30 minutos para contar a sus compañeros el trabajo y las vivencias obtenidas. Creo que merece más la pena (PF1, pg. 24).

(....) El vídeo es un rollazo y he conseguido que cayeran como "chinchas"; a los 15 minutos estaban todos tumbados en las mesas. He parado y hemos empezado a hablar un poco de los diarios (...)" ¡Qué decepción el viernes!, al parecer el profe de E.F. no había avisado al Sr. Director de nuestra colaboración, el tío tuvo las narices de expulsarnos del centro (...)" (PF2, pgs. 10-37).

Como el viernes anterior no hemos podido preparar esta sesión (...) vuelvo a pedirle 15 minutos a mi compañero (...) y reúno a los alumnos del ciclo antes de empezar (...)" (PF5, pg. 18).

Debido a problemas con la instalación del cañón, hoy hemos dado solo una parte teórica y el resto del tiempo al aspecto práctico de la asignatura (...). Hoy tenía previsto dar una hora de teoría y otra de práctica, pero nos hemos "enrollado" y se nos ha ido ambas horas en el aula (...); por motivos de lluvia e instalaciones sólo pudimos trabajar en función del vídeo (PF6, pgs. 7-9-25).

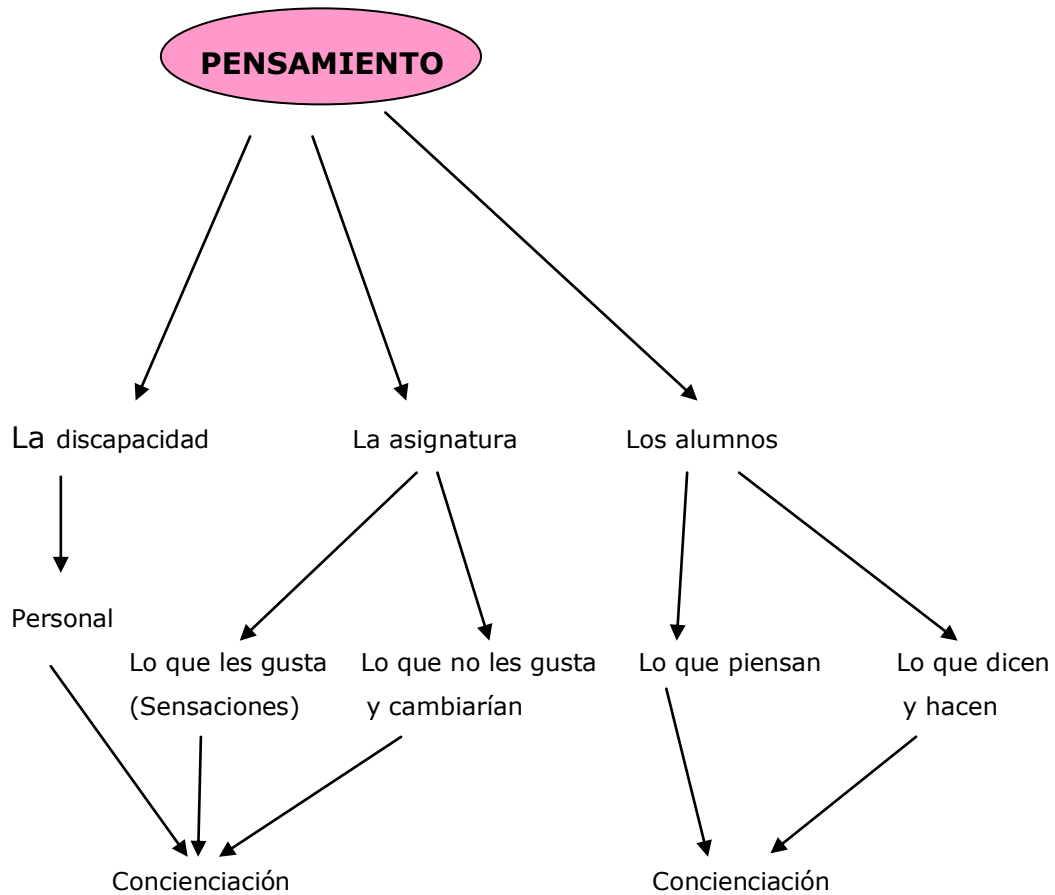
Haciendo un resumen de este apartado de Formación, los profesores han escrito en sus diarios lo que han realizando o iban a realizar en las clases. Han escrito tanto de los contenidos teóricos como de los contenidos prácticos de la asignatura. La teórica que han impartido en las clases la han estructurado en temas, y se han ayudado de elementos técnicos y actividades para que los contenidos llegaran mejor al alumnado, como han sido el uso de vídeos relacionados con los diferentes temas, proyectores y cañones, pizarra, etc, además de realizar debates y puestas en común en clase.

La parte práctica que han desarrollado ha consistido en simulaciones de las diferentes discapacidades, a veces dirigidas por los alumnos, y contacto directo con personas con discapacidad, durante el desarrollo de actividades físicas y deportivas.

Los profesores han procurado diferentes realidades, una veces en el propio centro, y otras en lugares específicos de personas con discapacidad que han enriquecido la experiencia de todos. Además, han utilizado un sistema de trabajos, donde los alumnos han tenido que ser los que llevaran las diferentes realidades de las discapacidades al aula, y que ha supuesto también una gran fuente de experiencia para todos.

En ocasiones los profesores han tenido que variar algunos aspectos de lo programado en un principio, en función de imprevistos, y para tratar de mejorar en el día a día de sus clases.

EL PENSAMIENTO



Este apartado habla del pensamiento que tienen los profesores y de las reflexiones que escriben en sus diarios acerca de cómo perciben, tanto el desarrollo de la asignatura, lo que perciben de los alumnos, como de su forma de ver la discapacidad.

La discapacidad

Los profesores que imparten esta asignatura serán los responsables/especialistas que desarrollen un programa sobre discapacidad a los alumnos del Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas, pero no son especialistas específicos provenientes del mundo de la discapacidad. Han tenido que prepararse específicamente para dar esta asignatura. Son profesores de Educación Física de Enseñanza Secundaria, y cada uno tendrá un pensamiento o idea de la discapacidad o aspectos de las diferentes discapacidades, en función de lo que hayan vivenciado. En los diarios aparecen algunas referencias, en ocasiones, acerca de estos pensamientos sobre la discapacidad e incluso de la formación recibida o necesaria:

Al hablar de "líneas de actuación" de educar en la normalización pienso que no es más que lo que tenemos que hacer y hacemos con todos los grupos (...) (PF1, pg. 4).

Pobrecito, nos da pena, estas afirmaciones hay que eliminarlas de la cabeza si queremos que se integren y que sean iguales que los demás (...) (PF1, pg. 16).

Sigo sin crearme del todo que la discapacidad auditiva sea la que más aisle. Si se tiene un resto auditivo y se lee en los labios, el seguimiento de las clases es normal. Encontraremos problemas motores a lo mejor en el equilibrio y en algunas coordinaciones, pero nada que no sea insalvable (...) (PF1, pg. 17).

Salen pensamientos muy personales, planteando ejemplos donde ellos aparecen reflejados y manifiestan claras opiniones y posturas sobre las diferentes discapacidades:

Yo también me sobrecojo como madre, pienso el disgusto y la pena que se llevaría esa madre cuando al nacer le dijeron que era ciego (...). Aprendemos que el hecho de tener una limitación no significa apartarte del mundo, al contrario, supone un aliciente para valorar cosas realmente importantes (...) (PF1, pg. 27).

Para mí, la discapacidad que más limita o impide una normalización correcta es la intelectual, porque en muchos casos

no son conscientes de la realidad, no pueden llegar a desarrollarse plenamente ni a ser autosuficientes y autónomos (...) (PF1, pg. 33).

(...) Solo he trabajado con invidentes, y cuando hablo de ellos soy capaz de impartir las sesiones con total seguridad, de que lo que digo es real (PF3, pg. 10).

Ahora, tras los años, te das cuenta que elecciones pasadas pueden hacer ver las cosas con un prisma muy distinto. Yo no cogí la asignatura de discapacitados en el INEF porque el colectivo me daba mucho respeto, con el tiempo y después de encontrarme con muchas personas con deficiencias me doy cuenta de lo necesario y lo obligatorio de una asignatura como esta (...). En general muchas actitudes han cambiado durante el curso, pero sobre todo ha sido a nivel personal (...) (PF4, pgs. 8-11).

(...) debo seguir investigando en la teoría para encontrar contenidos más actualizados, atrayentes, después del Postgrado, del que han pasado 2-3 años, no recuerdo (...) (PF5, pg. 51).

La asignatura

En este apartado incluyo todo lo relativo a la percepción que tienen los profesores sobre la asignatura, tanto los aspectos que más les han gustado y les ha llamado la atención, como los que no les ha gustado y en ocasiones proponen modificaciones que sirvan para la mejora en ocasiones futuras.

En los diarios los profesores aluden constantemente al programa. Van siguiendo la programación diseñada, quedando reflejados en sus diarios lo que se ha realizado y les ha satisfecho, y lo que no le ha gustado tanto; manifestando por escrito tanto esas sensaciones de las propuestas que se han llevado a cabo, como de lo que positiva y negativamente les ha llamado la atención.

Los profesores sí que harían algunos cambios del programa. Querrían hacerlo más práctico. De hecho han ido incorporando progresivamente más prácticas a sus sesiones, pero que consideran aún insuficientes. Los centros que trabajan todo el curso con

asociaciones de personas con discapacidad han logrado un equilibrio entre las clases teóricas y prácticas, aunque les gustaría trabajar con otras discapacidades, ya que sobre todo son asociaciones en las que predominan las discapacidades intelectuales. Los centros que no tienen esta dinámica, quieren buscar el modo de llevar esta fórmula a sus alumnos de tal manera que coincida con sus horarios de clases, algo que en muchas ocasiones es difícil de conseguir.

Sobre lo que les gusta o están más satisfechos (sus sensaciones):

Me ha llamado la atención en el recreo la convivencia entre niños sordos y "normales", la cantidad de gestos utilizados, la mímica en el ambiente (...) Aprendimos que no hace falta lenguaje de signos, sino mímica y mucha imaginación (PF1, pgs. 20-21).

Me ha gustado esta práctica que he introducido este año. Todos los años lo quería hacer y nunca daba tiempo. Lo repetiré los años próximos (PF1, pg. 26).

El lunes vimos teoría de discapacitados físicos (...). Me gusta porque están interesados (PF2, pg. 11).

El lunes fuimos a visitar el centro de IBERIA (...) La práctica ha sido muy interesante para ellos y por su puesto para mí (PF2, pg. 32).

Los juegos que han planteado están muy bien adaptados; tienen bien controlado el tiempo y al grupo. Me ha gustado la sesión y su desarrollo (PF2, pg. 38).

(...) La verdad es que es una buena idea plantear esto para dar a conocer los deportes adaptados tanto para bachillerato como para la ESO (PF2, pg. 40).

(...) todo fenomenal. Han sido enriquecedoras las vivencias de la persona invidente (...) (PF3, pg. 4).

Los vídeos de los sordos son muy interesantes aunque debería actualizarlos (...) (PF4, pg. 4).

En mí despiertan sentimientos de una gran cercanía, como si los conociera de mucho tiempo. Para mí algo impensable meses atrás (PF4, pg.10).

Desde que los alumnos de Ciclo tienen una responsabilidad personal: calentamiento o parte central (dirigir) o ser asistente personal, se implican más en la actividad (PF5, pg. 15).

Me resultan especialmente interesantes las ponencias del ciclista amputado y de la especialista en natación adaptada (PF5, pg. 49).

En referencia a mi experiencia durante este primer trimestre, haría especial hincapié (...), sobre la posibilidad de las entrevistas a una persona cercana con alguna discapacidad (...) (PF6, pg. 30).

En cuanto al módulo de discapacidad, estoy satisfecho del enfoque que le he dado este año (...) (PF6, pg. 43).

Sobre lo que menos les gusta en relación a la asignatura y modificarían:

Yo me agoto porque no consigo que se callen, que atiendan....pero, en fin, así es este trabajo (PF1, pg. 8).

(...) no me gusta mucho la actitud que tienen frente al grupo, no parecen animadores (...) (PF2, pg. 11).

Tengo la sensación que voy demasiado rápido, de hecho yo termino un poco estresada de la clase porque intento dar todo el contenido del tema y a ellos les surgen muchas preguntas y comentarios al respecto (PF2, pg. 15).

No sé si es el final del trimestre, pero me da la sensación que la mayoría del grupo pasan totalmente del módulo. Quizá ayuda a esta sensación el hecho de que el grupo que tenía que presentar el trabajo el lunes ha pasado un poco del tema (PF2, pg. 25).

Creo que para el año que viene me tengo que plantear los trabajos (...) (PF2, pg. 47).

Lo que sí he echado en falta en las sesiones teórica es un poco más de tiempo para sus dudas (...) (PF2, pg.48).

Creo que tengo demasiadas lagunas y dudas que no puedo resolver en el momento (...) (PF4, pg. 5).

(...) El verdadero cambio no se puede hacer con la teoría, sino con la práctica directa (...), el verdadero cambio se produce con el tú a tú, por eso todas las sesiones deberían ser con personas

reales (...), sé que es difícil pero es donde se ponen las pilas y donde dan lo mejor de cada uno, incluida la profesora (PF4, pg. 11).

El grupo está muy hablador y me planteo dar parte de los apuntes de cada clase teórica orales, para que los chicos tengan una participación más activa (PF5, pg. 27).

Me debo apuntar la primera como voluntaria para controlar más sobre boccia, baloncesto en silla de ruedas y poder dominar mis clases (...) (PF5, pg. 51).

Varias cosas se han quedado sin un tratamiento más extenso: Barreras arquitectónicas, análisis de alguna instalación o entorno. Más clases prácticas en donde dirigiese el alumnado, etc. (PF6, pg. 45).

Los alumnos

Este apartado se refiere a lo que los profesores perciben de sus alumnos. Por un lado de lo que los alumnos dicen y hacen en relación a la asignatura, y por otro lado lo que creen los profesores que piensan, perciben en sus alumnos indicios que les llevan a escribir en sus diarios referencias de esos pensamientos.

Los alumnos son la parte principal de la asignatura, y por ello el programa está dirigido hacia ellos, hacia su mejor formación a través de esa formación planteada desde los contenidos teórico-prácticos.

Parece que existe una diferencia entre lo que se hace y se piensa. Los profesores perciben a través de las clases cómo sus alumnos se implican más o menos en las actividades planteadas, que en ocasiones le resultarán atractivas e interesantes, y en otras aburridas y áridas. Algunas propuestas de los profesores, pudieran estar planteadas de tal manera que no consiguen captar el interés de los alumnos, pero en ocasiones los profesores se quejan de la falta de interés de determinados alumnos o del grupo en general por motivos diferentes, bajo su punto de vista.

Como se puede ver en los diarios, los alumnos escriben a título individual sobre sus intereses e inquietudes y se puede contrastar con la opinión de los profesores.

Algunos profesores hacen referencias a los diarios de los alumnos. Vamos a ver ahora lo que dicen; a modo de resumen, expongo algunos fragmentos de los diarios, que señalan la percepción del profesorado sobre sus alumnos:

Lo que dicen y hacen los alumnos

En la rueda de experiencias noto que no conocen muchos casos. Los que más cercano les pillan son los discapacitados intelectuales (PF1, pg. 1).

Creo que se han caído bien y se han divertido. Se han quedado "alucinados" de los comentarios de los de garantía social, creo que no se esperaban que fueran tan "normales" (...) (PF1, pg. 3).

Al hablar de deportes adaptados y específicos, el interés aumenta. Les interesa saber cómo se guía, cómo un ciego puede realizar una clase de E.F., qué materiales se pueden usar, cómo se les enseña el entorno, cómo se les da la información. Realmente es lo que más les motiva (PF1, pg. 6).

Ha sido la hora en que más callados han estado, les ha impresionado (...). Sobre el grupo sobrevoló la reflexión: yo para vivir así prefiero morirme, y me llamó la atención la respuesta de algunos, diciendo que antes también lo pensaban, pero que viendo lo que están viendo han cambiado de idea (...) (PF1, pg. 14).

(...) un grupo de alumnos me han preguntado, muy interesados, si este año íbamos a seguir colaborando con ADIL (Agrupación Deportiva por la Integración en Leganés) (...) (PF2, pg. 2).

El jueves, los alumnos que habían estado el martes con ADIL estaban deseando contarnos su experiencia y sus sensaciones (algunos de los que fueron espero que te lo cuenten a ti en el diario porque son algo tímidos y solamente asentían) Están encantados y les "han puesto los dientes largos" a los que van por la tarde (...) (PF2, pg. 5).

El lunes el grupo nos hizo una valoración de las prácticas voluntarias en ADIL, en general están muy contentos y la

mayoría coincide con la idea de que al principio pensaban que no iban a ser capaces de hacerlo y como poco a poco han ido disfrutando cada día un poco más (PF2, pg. 43).

Los alumnos comentan sensaciones: miedo, frustración, estado de alerta, desorientación (...) (PF3, pg. 6).

(...), hay bastantes alumnas y alumnos que poseen vivencias cercanas al mundo de las personas con discapacidad (...) (PF6, pg. 2).

Todos los alumnas y alumnos han decidido participar a través de sus respectivos diarios (PF6, pg. 3).

Lo que creen que piensan los alumnos y cómo les ven

Siento que están "vírgenes" en el tema de la discapacidad y cualquier cosa que les cuento les interesa (PF1, pg. 1).

Creo que han sentido muchas sensaciones, que han aprendido a guiar, que han notado el aire, el suelo (...) por un momento han experimentado la realidad sin ver (...) (PF1, pg. 7).

Espero que debajo de ese día tan divertido que pasan, quede la reflexión del porqué de esa práctica (PF1, pg. 8).

La impresión que tengo es que para ellos esta discapacidad (intelectual), no es tan complicada como puede ser la discapacidad visual, quizás porque el no ver creo que es lo peor que se puede experimentar (PF1, pg. 9).

Como siempre se quedan sorprendidos que una parálisis cerebral sea una deficiencia física y no intelectual. Noto que el tema les atrae (...) (PF1, pg. 22).

No les gusta nada la teoría ardua de las clasificaciones (...) (PF1, pg. 24).

Hoy me preocupaba un poco como responderían los chavales al tema del diario; parece que de primeras no les ha parecido mal (aunque algunos han puesto mala cara al confirmar que tenían que escribir en él semanalmente) pero a la mayoría parece que les ha gustado la idea de participar en la investigación (PF2, pg. 1).

Tengo claro que cierto alumnado no abrirá su mente simplemente por desinterés (PF4, pg. 2).

Lo más positivo lo saco del cambio de pensamiento y actitud de los que van haciendo el seguimiento (PF4, pg. 7).

Creo que una de las cosas que más les ha afectado sobre Pablo, es que valoran su esfuerzo personal (...) (PF5, pg. 2).

Están muy receptivos y están acogiendo bien los contenidos que voy impartiendo, así como los trabajos que les voy mandando (PF6, pg. 6).

Haciendo un resumen de este apartado del Pensamiento, los profesores tienen una forma de ver la discapacidad fruto de sus experiencias anteriores a la responsabilidad de impartir una asignatura sobre discapacidad en el Ciclo Superior de Animación en Actividades Físicas y Deportivas. Unos tendrán además un tipo de formación que les haya hecho ver este tema de una determinada manera, y otros no tendrán una formación previa, pero han tenido que formarse para dar este programa en el Ciclo Superior, pero todos tienen una forma de percibir la discapacidad y lo reflejan en los diarios.

Otro apartado del que escribirán los profesores en sus diarios, es acerca de la asignatura que imparten. Escriben acerca de las sensaciones que van teniendo a la hora de desarrollar el programa, de lo que les gusta y están satisfechos, y de lo que no les gusta tanto y deberían modificar.

Por último, los profesores escriben sobre sus alumnos, de cómo les ven a la hora de recibir la formación programada; de lo que dicen y hacen a través de los testimonios de los propios alumnos, y de lo que creen que piensan a través de sus reacciones y actitudes.

5.8. ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES

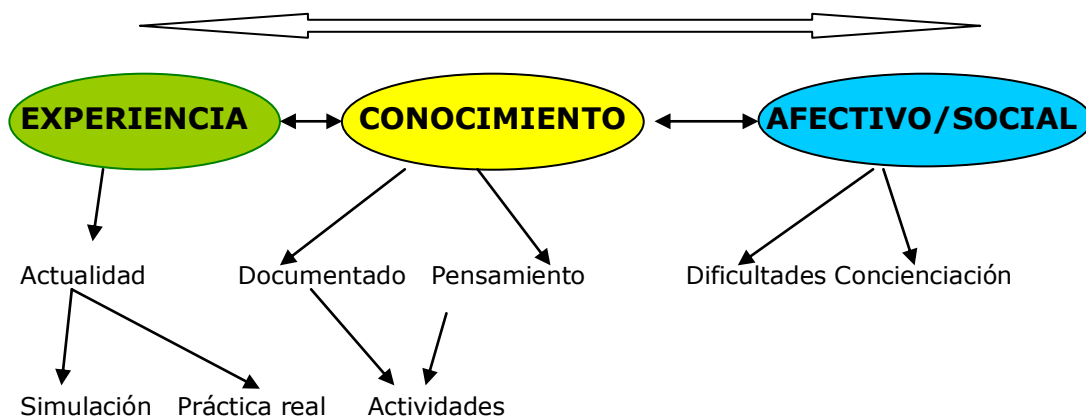
5.8.1. ANÁLISIS DE LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS

Como ya comenté en el apartado 3.6, la captación de la realidad a través de las fotografías y las imágenes de los vídeos, se puede apreciar la relación de los alumnos con las personas con diferentes discapacidades, así como la importancia de las simulaciones prácticas, durante el desarrollo de las actividades físicas y deportivas propuestas. El objetivo de las imágenes captadas es mostrar escenas en pleno desarrollo de las actividades físicas de las sesiones prácticas, que suponen una gran fuente de información para poder compararlas con los diarios y grupos de discusión.

La función principal es, plasmar las manifestaciones de las actitudes de los alumnos durante la celebración de prácticas reales de actividades físicas y deportivas, en simulaciones prácticas con adaptaciones de actividades físicas, y sobre todo, en actividades físicas con personas con discapacidad.

He podido reunir más de 500 fotografías pertenecientes a las prácticas realizadas por los alumnos en sesiones prácticas de sus clases y siete vídeos, que figuran en el anexo 1:

- Vídeo y Fotografías nº 1, Alcalá de Henares.
- Vídeo y Fotografías nº 2, Coslada.
- Vídeo y Fotografías nº 3, Getafe.
- Vídeo y Fotografías nº 4, Leganés.
- Vídeo y Fotografías nº 5, Majadahonda.
- Vídeos y Fotografías nº 6 y nº 7, Rivas Vaciamadrid.



La Experiencia

La **experiencia** en los vídeos y fotografías viene definida por la actualidad del momento. Son ejemplos de prácticas realizadas en cada uno de los centros educativos durante el curso escolar. Unas corresponden a prácticas simuladas y otras a prácticas con personas con discapacidad.

Las simulaciones en los centros de Alcalá, Leganés, Majadahonda y Rivas (en este centro también grabé una práctica real) son imágenes que pertenecen a prácticas de simulación de diferentes discapacidades:

- En el vídeo y fotografías nº 1 (Alcalá), simulación discapacidad visual.
- En el vídeo y fotografías nº 4 (Leganés), simulación discapacidad motórica.
- En el vídeo y fotografías nº 5 (Majadahonda), simulación discapacidad motórica.
- En el vídeo y fotografías nº 7 (Rivas), simulación discapacidad intelectual.

En estas imágenes se aprecia claramente cómo los alumnos realizan las simulaciones de las discapacidades y las adaptaciones que deben realizarse para que todos puedan participar en dicha actividad.

Los alumnos van rotando los papeles durante las sesiones. Habrá grabaciones que tienen rotaciones frecuentes en la propia sesión (Majadahonda), y otras grabaciones en las que cada alumno adopta una función, sin tanta rotación, pero que en otras sesiones prácticas cambiarán de función (Alcalá, Leganés, Rivas).

El caso de la simulación intelectual grabada en Rivas, tiene una aclaración. Debido a que no se obtuvo el permiso necesario para poder grabar al grupo de ASPADIR (centro de personas con discapacidad), junto a los alumnos del ciclo de Rivas, y que iba a ser una práctica real con personas con discapacidad, se convirtió en una sesión de práctica simulada, donde los alumnos hacían las adaptaciones con sus propios compañeros.

Es evidente la dificultad que tiene el simular una discapacidad intelectual. No se pretendía que los alumnos hicieran de personas con discapacidad intelectual, evidentemente, pero sí que participaran de actividades más sencillas y adaptadas para personas con discapacidad intelectual.

Las Prácticas reales grabadas han sido realizadas en los centros de Coslada, Getafe y Rivas; estas prácticas son las siguientes:

- En el vídeo y fotografías nº 2 (Coslada), práctica con personas con discapacidad intelectual.
- En el vídeo y fotografías nº 3 (Getafe), práctica con personas con discapacidad motórica.
- En el vídeo y fotografías nº 7 (Rivas), práctica con personas con discapacidad motórica.

Las sesiones de Getafe y Rivas pertenecen al mismo tipo de actividad, organizada por la Federación de deportistas con discapacidad (FEDEMS), pero con la participación de los propios alumnos del IES donde se realizó. Así, de esta forma, se pueden apreciar las reacciones de los alumnos de diferentes centros, que cursan la asignatura sobre discapacidad (ADIS). Tanto en los vídeos como en las fotografías, se puede apreciar cómo manifiestan actitudes similares.

El Conocimiento

El **conocimiento** en los vídeos y fotografías, viene dado a través de la parte **documentada** y por el **pensamiento**.

Tanto lo que se refiere al apartado **documentado** como al **pensamiento**, han sido adquiridos, por una parte, como consecuencia de las clases teórico-prácticas impartidas por los profesores, y por otra parte los han adquirido al tener que preparar y diseñar estas sesiones prácticas, donde ellos son los protagonistas.

Este Conocimiento se completa como consecuencia de las **actividades** desarrolladas en las sesiones y que quedan reflejadas en las imágenes tomadas.

Las actividades realizadas en cada centro vienen desarrolladas a continuación:

IES ANTONIO MACHADO DE ALCALÁ DE HENARES:

Vídeo y fotografías nº 1, anexo 1.

Práctica: Simulación de la discapacidad sensorial visual.

Tema: Atletismo y actividades físicas para la discapacidad visual.

Fecha de celebración: 30-10-2005.

Duración del vídeo: 25´30”.

Lugar: IES Antonio Machado en Alcalá de Henares.

Número de fotografías: 86.

El vídeo grabado de este centro es una simulación práctica sobre la discapacidad sensorial visual. Esta clase práctica se realizó en las instalaciones deportivas de su instituto; concretamente en los campos deportivos junto a la pista de atletismo de que disponen en el centro.

La sesión corresponde a una práctica de Atletismo y otras actividades físicas para personas con discapacidad visual. La profesora reunió a los alumnos en las inmediaciones de los campos deportivos a las 08:30 horas de la mañana, y tenía con ellos una sesión práctica sobre atletismo y otras actividades físicas para que los alumnos del ciclo superior simularan la discapacidad y pudieran vivenciar esa discapacidad.

Al principio de la sesión, la profesora les habló de lo que iba a ser la clase, recordando lo que les había comentado en el aula el día anterior. Repartió algunos antifaces y material para que los alumnos se colocaran en la cara y les impidiera ver total o parcialmente durante el desarrollo de la sesión.

A continuación inició la clase con un calentamiento a base de juegos donde unos hacían de personas con discapacidad visual y otros de videntes. Una vez acabados los juegos, la profesora organizó la

parte principal de la sesión, distribuyendo a los alumnos por estaciones, para posteriormente realizar rotaciones entre los mismos.

Las actividades que se organizaron fueron:

1. Estación donde se realizaba un talonamiento de una carrera y salto en el foso de longitud.
2. Preparación de salida de tacos en una carrera de velocidad.
3. Carrera continua.
4. Paseo por las instalaciones con guía.
5. Juegos con una pelota.
6. Realizar una pequeña coreografía con los movimientos del cuerpo.



Foto 1: SIMULACIÓN DE UN SALTO DE LONGITUD.



Foto 2: SIMULACIÓN DE UNA COREOGRAFÍA.

- 1) En esta actividad los alumnos se ponen por parejas y uno simula tener una discapacidad visual, mientras que el otro hace de guía. Tienen que experimentar cómo talonar una carrera por el pasillo de salto e longitud y realizar un salto en el foso de arena. A base de carreras por el pasillo de salto, con ayuda del guía que le va indicando mediante sonidos la proximidad del foso, tratan de conseguir enlazar una carrera rápida con un salto en el foso de arena. Los que hacen de personas con discapacidad visual van realizando actividades progresivas, donde van experimentando las sensaciones que se tienen al correr y saltar sin ver o ver poco. Van teniendo en cuenta aspectos de los otros sentidos que antes no consideraban tanto al realizar una actividad física, como son el sentido de la audición para orientarse y situarse, y el sentido del tacto, pues con los ojos tapados van vivenciando de otra manera las diferentes texturas, como son el asfalto y la arena.

- 2) En esta actividad los alumnos se ponen por parejas y uno simula tener una discapacidad visual, mientras que el otro hace de guía. Tienen que experimentar cómo se realiza una salida de tacos de una carrera de velocidad. Experimentan la colocación en la posición de salida de tacos y la puesta en acción en carrera de velocidad. Los que hacen de personas con discapacidad visual van realizando actividades progresivas, donde van experimentando las sensaciones que se tienen al colocarse y salir corriendo sin ver o ver poco. Los alumnos con los ojos tapados van a ir experimentando sensaciones donde hay que tener en cuenta los sentidos de la audición y el tacto. Tienen que colocarse en posición a través de las indicaciones de sus guías y tratar de correr en línea recta durante unos metros a través del sonido producido por la voz o las palmas de sus compañeros videntes.
- 3) En esta actividad los alumnos se ponen por parejas y uno simula tener una discapacidad visual, mientras que el otro hace de guía. Tienen que experimentar cómo se realiza una carrera continua por la pista de atletismo. Van desplazándose por la pista con el único contacto de una cuerda guía que lleva de la mano junto al compañero vidente.
- 4) En esta actividad los alumnos se ponen por parejas y uno simula tener una discapacidad visual, mientras que el otro hace de guía. Tienen que experimentar un paseo por las instalaciones deportivas tratando de experimentar sensaciones a través de los demás sentidos: tacto, olfato y audición. Tienen que ir desplazándose siguiendo la manera que han aprendido en las clase teóricas de cómo se guía a una persona con discapacidad visual.
- 5) En grupos de 4 personas, dos con los ojos tapados y los otros dos videntes, tienen que pasarse un balón sonoro siguiendo las instrucciones de los compañeros para tratar de atrapar la pelota. Los alumnos experimentan situaciones donde tienen que orientarse en el espacio y tener en cuenta los sentidos de la audición y el tacto.

- 6) En esta actividad los alumnos se ponen por parejas y uno simula tener una discapacidad visual y el compañero hace de vidente. Tienen que realizar una pequeña coreografía con el movimiento del cuerpo siguiendo las instrucciones de sus compañeros. Tratan de hacer una onda con el cuerpo y otros movimientos que previamente no han visto.

De esta práctica se tomaron 86 fotografías que junto con las imágenes de vídeo dan muestra de la simulación práctica de la discapacidad visual.

IES MARÍA MOLINER DE COSLADA:

Vídeo y fotografías nº 2, anexo 1.

Práctica: Jornada de Integración con ANDE.

Tema: Actividades físicas y recreativas con personas con discapacidad intelectual.

Fecha de celebración: 07-02-2006.

Duración del vídeo: 13 ´ 15”.

Lugar: Polideportivo El Cerro en Coslada.

Número de fotografías: 150.

El vídeo grabado en este centro es una práctica real con personas con discapacidad intelectual. Son chicos y chicas del taller ocupacional San Fernando de ANDE de Madrid.

Los alumnos de 2º curso del Ciclo Formativo que tiene la asignatura de ADIS, organizan unas actividades deportivas para realizar conjuntamente entre los alumnos de 1º del Ciclo Formativo y alumnos de secundaria del IES María Moliner de Coslada; en total se juntan casi 120 personas en el Polideportivo Municipal El Cerro que presta sus instalaciones para esta actividad.

La actividad consiste en pasar una jornada de integración realizando unas actividades físicas y recreativas, a base de juegos, juntado a personas con discapacidad y sin discapacidad.

La profesora marcó las directrices de la actividad, y un grupo de alumnos de 2º curso del Ciclo Formativo se encargaban de diseñar las actividades que se desarrollarían en esa mañana a partir de las 10:00 h.

Las personas con discapacidad del taller ocupacional San Fernando, en un número de 50 personas fueron acompañados de sus monitores hasta el lugar de celebración de la actividad, a la que fueron en autocar desde Madrid.

Una vez en el polideportivo fueron recibidos por los alumnos del Ciclo Formativo y acompañados a la sala principal donde se iban a realizar las actividades. Fueron presentados al resto de personas participantes en las actividades y posteriormente empezaron la práctica.

Las actividades que se desarrollaron fueron realizadas conjuntamente en forma de circuito, entre personas del taller ocupacional, alumnos de secundaria y los alumnos del Ciclo Formativo. Estas actividades se fueron rotando cada ocho minutos para que todo el mundo pasara por todas las estaciones diseñadas. Estas actividades fueron las siguientes:

1. Circuito entre colchonetas, aros y bancos suecos.
2. Saltos con soga.
3. Carreras y actividades con globos.
4. Partido de baloncesto.
5. Partido de fútbol.
6. Juegos con pelota gigante.
7. Juegos con paracaídas.
8. Actividades de construcciones con materiales.
9. Pinturas y dibujos en carteles.



Foto 3: JUEGOS CON PELOTA GIGANTE.



Foto 4: ACTIVIDADES DE CONSTRUCCIONES CON MATERIALES.

Al principio de la sesión se organizó un juego de conocimiento, en el que a todos los participantes se les pegó un cartel con un animalito dibujado, y mediante sonidos todos tenían que buscar a sus iguales entre el resto del grupo.

A continuación se distribuyeron por estaciones para desarrollar las actividades, y a golpe de silbato se cambiaban cada 8 minutos para pasar a la siguiente estación.

Las actividades que se organizaron estaban formadas por actividades deportivas como fútbol y baloncesto con adaptaciones, y actividades recreativas adaptadas, como juegos con globos, pelotas, paracaídas, etc.; algunas de ellas tenían menos intensidad física, y en todas había apoyos necesarios para que todas las personas que participaran pudieran realizarlas y disfrutar de ellas.

Al final de la sesión se organizó una actividad de aeróbic conjunta, y se entregaron unos diplomas a los participantes. La coreografía que se montó fue sencilla para que todos los participantes la siguieran sin dificultad, y había apoyos para aquellos que les costaba más seguir los pasos. En el exterior del polideportivo se organizó un pequeño refrigerio para poder compartir un rato entre todos.

Las valoraciones que hicieron los alumnos de secundaria fueron muy positivas. A los pocos días recogí una hoja de cada uno de estos alumnos de secundaria, reflejando sus sensaciones de la jornada.

Las valoraciones de los alumnos de 1º del Ciclo Formativo también fueron recogidas por escrito, y fue muy positiva.

Las personas de ANDE se lo pasaron muy bien y se fueron muy contentos. Sus monitores valoraron la actividad de muy positiva, y se propusieron volver a realizar una actividad similar en años sucesivos.

Comentaron que es la única actividad recreativa que hacen conjuntamente con personas sin discapacidad, y expresaron su deseo de realizar más actividades de este tipo porque es muy positivo para los chicos del taller ocupacional.

De esta práctica se tomaron 150 fotografías que junto con las imágenes de vídeo dan muestra de la práctica real con personas con discapacidad intelectual.

IES LAGUNA DE JOATZEL DE GETAFE:

Vídeo y fotografías nº 3, anexo 1.

Práctica: Jornada de deporte con deportistas con discapacidad.

Tema: Actividades físicas y deportivas con personas con discapacidad intelectual, motórica y sensorial.

Fecha de celebración: 19-10-2005.

Duración del vídeo: 11 ' 35".

Lugar: IES Laguna de Joatzel en Getafe.

Número de fotografías: 34.

El vídeo grabado en este centro es una práctica real con deportistas con diferentes discapacidades que han acudido a este centro para mostrar el deporte para personas con discapacidad, y hacer participar al colectivo de estudiantes del IES de Getafe sin discapacidad y alumnos de integración del propio centro.

La profesora del IES de Getafe contactó con la FEDEMS, (Federación Deportes de deportistas con discapacidad) en Madrid, y pudieron participar dentro de las actividades de un programa que la Comunidad viene desarrollando todos los años en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, donde está implantada la integración.

Los deportistas de la Federación llegaron al IES de Getafe a las 10:00 de la mañana y estuvieron hasta las 14:00 horas. Tras una charla en la que intervinieron varias personas con discapacidad, organizaron unas actividades en las instalaciones deportivas de centro para que pudieran participar todos los alumnos de secundaria que quisieran y los alumnos del Ciclo Formativo.

Las actividades que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

1. Baloncesto en silla de ruedas.
2. Juego de la boccia.
3. Tenis de mesa.
4. Circuito de sillas especiales.
5. Tiro con arco.

6. Esgrima en silla de ruedas.



Foto 5: ESGRIMA EN SILLA DE RUEDAS.



Foto 6: PRÁCTICA DE BOCCIA.

Las actividades se realizaron en forma de circuito. Los alumnos se organizaron en grupos y fueron pasando cada 10 minutos por cada una de las estaciones.

1. El baloncesto en silla de ruedas se realizó en la cancha de baloncesto. Lo organizaban varios deportistas que practican baloncesto en silla de ruedas a nivel competitivo. Primero daban unas explicaciones acerca del origen de la actividad, y después comentaban cuestiones relacionadas con la técnica de este deporte. Dieron datos de cómo son las clasificaciones y los grados de discapacidad para poder participar en este deporte y hablaron de los diferentes tipos de sillas. Seguidamente explicaron elementos técnicos, y a continuación hicieron una demostración práctica. Una vez dada las explicaciones, los alumnos fueron probando las sillas, jugando con ellas y practicando baloncesto en silla de ruedas.
2. El juego de la boccia es un deporte específico para personas con parálisis cerebral. Las explicaciones las daba un deportista de boccia y varios entrenadores. Explicaron las normas, el origen de ese deporte y mostraron el material que se utiliza. El deporte se parece al juego de la petanca, donde se juega a lanzar una bola pequeña y tratar de acercar otras seis bolas de mayor tamaño. Los alumnos se familiarizaron con el material y a continuación hicieron una competición.
3. El tenis de mesa lo organizaba un deportista con discapacidad motórica, y para ello disponía de una mesa de tenis de mesa, donde realizó una demostración tras hablar de ese deporte, y los alumnos estuvieron practicando la actividad.
4. Se realizó una actividad con sillas de ruedas especiales en una de las pistas polideportivas. Lo explicaba un deportista con discapacidad motórica, que contaba con tres sillas adaptadas de diferentes modalidades. Explicó los elementos de la silla, las adaptaciones y el manejo. Los alumnos pudieron subirse y realizar un circuito por la pista polideportiva.
5. La actividad de tiro con arco la explicó un especialista olímpico de esta modalidad, con discapacidad. Explicó los elementos técnicos y reglamentarios de este deporte, y enseñó el material y su uso. A continuación los alumnos fueron realizando ejercicios con el arco y practicando la modalidad.

6. La actividad de esgrima en silla de ruedas la explicaban dos técnicos especialistas de esta modalidad. Explicaron el manejo del sable, del material y los elementos técnicos y reglamento para participar con deportistas con discapacidad motórica, y a continuación hicieron una demostración. Posteriormente los alumnos fueron pasando y ensayando la actividad sentados en sillas normales a falta de sillas de ruedas.

Tanto los alumnos de secundaria, como los alumnos del Ciclo Formativo valoraron muy positivamente la charla inicial y sobre todo las actividades deportivas en las que participaron.

Los alumnos de integración del centro fueron pasando por las diferentes estaciones y disfrutando de las actividades como el resto de sus compañeros de secundaria.

De esta práctica se tomaron además de las imágenes de vídeo, 34 fotografías donde aparecen los alumnos participando y disfrutando de las actividades.

IES SIGLO XXI DE LEGANÉS:

Vídeo y fotografías nº 4, anexo 1.

Práctica: Simulación de la discapacidad física o motórica.

Tema: Actividades físicas y recreativas para la discapacidad motórica.

Fecha de celebración: 27-10-2005.

Duración del vídeo: 19´53”.

Lugar: Polideportivo de Leganés.

Número de fotografías: 91.

El vídeo grabado de este centro es una simulación práctica sobre la discapacidad motórica. Esta clase práctica se realizó en las instalaciones deportivas del polideportivo de Leganés.

La sesión corresponde a una práctica de actividades físicas y recreativas para personas con discapacidad motórica. La profesora reunió a los alumnos en el instituto al las 11:00 horas. Tenía con ellos una sesión práctica sobre discapacidad motórica para que los alumnos del ciclo superior simularan la discapacidad y pudieran vivenciar esa discapacidad. Al principio de la sesión, la profesora reunió a los

alumnos en el IES, y les hizo acudir al polideportivo de Leganés (a diez minutos del centro) en sillas de ruedas que tienen en el Departamento de su centro, y a otros simulando diferentes discapacidades físicas. Repartió muletas y otros materiales para realizar la práctica.

El desplazamiento al polideportivo conllevó una serie de dificultades a la hora del acceso al recinto. Los alumnos vivenciaron la situación encontrando muchas barrera arquitectónicas y limitaciones antes de iniciar las actividades físicas en el polideportivo.

Una vez en el pabellón polideportivo, la profesora cedió las riendas de la sesión a un grupo de alumnos de la clase que eran los encargados de realizar la práctica al resto de sus compañeros.

Las actividades que se organizaron fueron:

1. Juegos con balones.
2. Circuitos de habilidades deportivas.
3. Juegos con cuerdas y diferentes materiales.
4. Voleibol sentados.



Foto 7: SIMULACIÓN DE LA DISCAPACIDAD MOTÓRICA.



Foto 8: JUEGOS CON BALONES.

Al inicio de la sesión los alumnos realizaron un calentamiento con actividades diversas donde algunos simulaban las diferentes discapacidades motóricas, que fueron intercambiando a lo largo del desarrollo de la sesión.

Al final de la clase hubo una puesta en común donde cada uno expresó lo que le habían parecido las actividades en las que habían participado y al igual que los organizadores de las mismas. La profesora intervino haciendo hincapié en las adaptaciones necesarias para realizar esas actividades para incluir a personas con discapacidad motórica.

De esta práctica se tomaron 91 fotografías que junto con las imágenes de vídeo dan muestra de la simulación práctica de la discapacidad motórica.

IES CARLOS BOUSOÑO DE MAJADAHONDA:

Vídeo y fotografías nº 5, anexo 1.

Práctica: Simulación de la discapacidad motórica y visual.

Tema: Baloncesto en silla de ruedas, voleibol sentados y goalball.

Fecha de celebración: 10-02-2006.

Duración del vídeo: 46 ´00”.

Lugar: IES Carlos Bousoño en Majadahonda.

Número de fotografías: 10.

El vídeo grabado de este centro es una simulación práctica sobre la discapacidad motórica. Esta clase práctica se realizó en las instalaciones deportivas de su instituto.

La sesión corresponde a una práctica de baloncesto en silla de ruedas y voleibol sentados para personas con discapacidad motórica, y la práctica del juego del goalball para personas con discapacidad visual. El profesor tenía con ellos una sesión práctica sobre discapacidad física y sensorial para que los alumnos del ciclo superior simularan la discapacidad y pudieran vivenciar esas discapacidades.

Al principio de la sesión, el profesor les habló de lo que iba a ser la clase, recordando lo que les había comentado en el aula el día anterior. Distribuyó las sillas de ruedas y realizaron actividades lúdicas y deportivas del baloncesto en silla de ruedas.

A continuación el profesor explicó los elementos técnicos del voleibol sentados y realizaron una práctica en la pista polideportiva.

Hay que decir que para la práctica del baloncesto, alquilan las sillas para realizar este tipo de sesiones.

Posteriormente el grupo se dirigió al gimnasio y se realizó una práctica del juego del goalball. Se trata de un deporte específico para personas con discapacidad visual.



Foto 9: SIMULACIÓN DEL GOALBALL.



Foto 10: SIMULACIÓN DE LA DISCAPACIDAD SENSORIAL VISUAL.

El profesor repartió algunos antifaces y material para que los alumnos se colocaran en la cara y les impidiera ver total o parcialmente durante el desarrollo de la sesión.

A continuación se organizó un partido donde pudieron participar todos los alumnos.

Hay que decir que esta parte de la sesión no tiene imágenes de vídeo debido a que no funcionó la cámara, pero se hicieron 10 fotografías.

Al final de la sesión se sentaron en los bancos para comentar la clase y expresar sus vivencias de la simulación de las discapacidades.

IES DUQUE DE RIVAS DE RIVAS VACIAMADRID:

Vídeo y fotografías nº 6, anexo 1.

Práctica I: Jornada de deporte con deportistas con discapacidad.

Tema: Actividades físicas y deportivas con personas con discapacidad intelectual, motórica y sensorial.

Fecha de celebración: 02-03-2006.

Duración del vídeo: 13 ´ 23”.

Lugar: IES Duque de Rivas en Rivas Vaciamadrid.

Número de fotografías: 77.

Al igual que en el centro de Getafe, en Rivas se pudo realizar el mismo tipo de práctica; en este caso con los alumnos del ciclo de Rivas.

El vídeo grabado en este centro es una práctica real con deportistas con diferentes discapacidades que han acudido a este centro para mostrar el deporte para personas con discapacidad, y hacer participar al colectivo de estudiantes del IES de Rivas sin discapacidad y chicos y chicas de la asociación ASPADIR (personas con discapacidades motóricas, sensoriales e intelectuales).

La profesora del IES de Rivas contactó con la FEDEMS, (Federación Deportes de deportistas con discapacidad) en Madrid, y pudieron participar dentro de las actividades de un programa que la Comunidad viene desarrollando todos los años en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Aunque este centro no tiene alumnos de integración, al tener los alumnos del Ciclo Formativo, accedieron a ir al centro para desarrollar la actividad.

Los deportistas de la Federación llegaron al IES de Rivas a las 10:30 de la mañana, y tras una charla en la que intervinieron varias personas con discapacidad, organizaron unas actividades en las instalaciones deportivas de centro para que pudieran participar todos los alumnos de secundaria que quisieran y los alumnos del Ciclo Formativo. Estuvieron hasta el cierre de las clases de la mañana.

Las actividades que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

1. Baloncesto en silla de ruedas.

2. Juego de la boccia.
3. Tenis de mesa.
4. Circuito de sillas especiales.
5. Tiro con arco.
6. Esgrima en silla de ruedas.



Foto 11: TENIS DE MESA.



Foto 12: BALONCESTO EN SILLA DE RUEDAS.

Se hicieron varios grupos con alumnos del Ciclo, alumnos de secundaria del centro, entre ellos, alumnos con diferentes discapacidades. Las actividades se fueron alternando para que todos pasaran por todas las actividades.

1. Baloncesto en silla de ruedas. Varios deportistas que practican baloncesto en silla de ruedas a nivel competitivo explicaron las reglas básicas y normas del baloncesto en silla de ruedas. Hablaron también de las clasificaciones y los grados de discapacidad para poder participar en el baloncesto en silla de ruedas, y realizaron una demostración práctica. Los alumnos fueron probando las sillas y jugando con ellas.
2. El juego de la boccia. Deporte específico para personas con parálisis cerebral. Se explicaron las normas, el origen de ese deporte, y se mostró el material que se utiliza. Los alumnos se participaron en una competición, sentados en sillas.
3. El tenis de mesa. Se realizó una demostración a cargo de un deportista con discapacidad motórica y más tarde los alumnos fueron practicando. Esta actividad se desarrolló en el pabellón cubierto del instituto.
4. Actividad con sillas de ruedas especiales. Un deportista con discapacidad motórica fue explicando el manejo de estas sillas, y luego los alumnos realizaron un circuito con ellas.
5. El Tiro con arco. Un deportista con discapacidad motórica explicó los elementos técnicos y reglamentarios de este deporte. Mostró el material y el manejo del arco. Los alumnos fueron realizando ejercicios y practicando la modalidad.
6. Esgrima en silla de ruedas. Varios especialistas de esta modalidad explicaron el manejo del sable, del material y los elementos técnicos y reglamento para participar con deportistas con discapacidad motórica,. Los alumnos participaron de la actividad sentados en sillas normales, simulando las sillas de ruedas. Los chicos y chicas de ASPADIR, con los que los alumnos del Ciclo Formativo desarrollan muchas de sus prácticas, también participaron conjuntamente de las actividades, al igual que sus compañeros de secundaria.

De esta práctica además de la grabación del vídeo y tomé 77 fotografías.

Vídeo y fotografías nº 7, anexo 1.

Práctica II: Simulación de actividades físicas para personas con discapacidad intelectual.

Tema: Hockey interior.

Fecha de celebración: 10-02-2006.

Duración del vídeo: 13´23”.

Lugar: IES Duque de Rivas en Rivas Vaciamadrid.

Número de fotografías: 58.

El vídeo grabado de este centro es una simulación práctica sobre la discapacidad intelectual. Esta clase práctica se realizó en las instalaciones deportivas del polideportivo El Cerro del Telégrafo en Rivas Vaciamadrid.

La sesión corresponde a una práctica de hockey interior para personas con discapacidad intelectual. La profesora reunió a los alumnos en el polideportivo a las 11:0 horas de la mañana. No se trata exactamente de la simulación de una discapacidad intelectual, algo difícil de realizar; se trata de adaptar una actividad como es el deporte del hockey, para que lo puedan practicar las personas con discapacidad intelectual.

Se trata de una sesión solo con alumnos del Ciclo Formativo que practican la actividad adaptada. La sesión con los chicos y chicas d ASPADIR no fue posible grabarla por la falta del permiso necesario.

Al principio de la sesión, la profesora les habló de lo que iba a ser la clase, recordando lo que les había comentado en el aula el día anterior. Un grupo de alumnos se encargaron de realizar la actividad para el resto del grupo.

Se marcaron las líneas de los campos para adaptar el terreno, y se repartió el material para la realización de la actividad. En vez de palos de hockey habían adaptado unas picas de madera, y en vez del disco o pelota, se utilizaron unos anillos (especie de aro pequeño).

Los alumnos realizaron una sesión donde incluyeron un calentamiento, manejo del material, unos juegos y actividades adaptadas y unos partidos.

Al final de la sesión hubo un puesta en común y se los alumnos manifestaron sus opiniones acerca de la práctica. La valoraron positivamente, aunque se lamentaran que no se hubiera hecho directamente con personas con discapacidad. La profesora les explicó porqué no se pudo grabar la sesión, además de otros aspectos para mejorar las adaptaciones a este deporte.

Esta actividad la realizan en ocasiones con personas con discapacidad intelectual.



Foto 13: SIMULACIÓN DE HOCKEY INTERIOR.

De esta práctica se tomaron además de las imágenes de vídeo, 58 fotografías donde aparecen los alumnos participando y disfrutando de las actividades.

Lo Afectivo/Social

El apartado **afectivo/social** está marcado tanto por las **dificultades** que manifiestan los alumnos en las prácticas, como por la **concienciación** que estos van adquiriendo como consecuencia de las experiencias de esas prácticas.

Las **dificultades** que manifiestan en los vídeos y fotografías son consecuencia de las simulaciones y de la práctica real.

En las simulaciones manifiestan dificultades sobre todo al tener que fingir una discapacidad que no tienen. Se hacen evidentes en los vídeos y fotografías nº 1, nº 4 y nº 5.

En la práctica real las dificultades que se pueden interpretar fruto de las imágenes, son como consecuencia del primer acercamiento o contacto a las personas con discapacidad, pero que a medida que se va desarrollando la sesión desaparecen.

Se pueden observar en las imágenes de los vídeos y fotografías nº 2, nº 3 y nº 6.

El apartado de **concienciación**, se hace patente en todos los vídeos y fotografías de los IES, porque a través de las imágenes, tanto de simulaciones como de práctica real, los alumnos se van sensibilizando, resolviendo las posibles barreras, y se van poniendo en muchas ocasiones en el lugar de una persona con discapacidad, para tratar de ir normalizando e integrando las situaciones.

5.8.2. CONCLUSIONES DE LOS VÍDEOS Y FOTOGRAFÍAS

Como se puede apreciar a través del análisis, se sigue el esquema realizado tanto en los análisis de los diarios, como de los análisis de los grupos de discusión.

Las imágenes de los vídeos y fotografías reflejan las actividades mostradas en los escritos de los diarios y en los debates de los grupos de discusión, con una gran similitud.

A través de las imágenes se pueden entender lo que ha supuesto para los alumnos esa parte tan destacada y valorada en los diarios, como son las prácticas; de un lado las simulaciones, y de otro el trato directo.

Los alumnos se han visto implicados y las han reivindicado en los diarios y discusiones.

Una vez analizadas las imágenes, se puede apreciar que son un reflejo de las actividades prácticas que han ido desarrollando los centros en sus clases. Son una muestra de cómo se plantean esas prácticas que los alumnos y los profesores manifiestan en sus diarios.

Las actividades son muy similares en todos los centros. Las imágenes de los vídeos dan muestra de cómo los alumnos se desenvuelven en esas actividades de trato directo y de simulaciones de las discapacidades. Lo mismo que reflejan las fotografías tomadas. Se percibe la implicación que tienen en esas prácticas, que en los diarios y en los grupos de discusión manifestaban como muy importantes y muy positivas.

Las prácticas están tan bien valoradas por los alumnos, debido a esas **experiencias** que les da el contacto con los casos reales de discapacidad y las simulaciones. Es importante el grado de conocimiento que les va dando la parte **documentada** y las experiencias recibidas, que van adquiriendo al preparar ellos mismos esas prácticas y simulaciones. Además les da la oportunidad de ir implicándose más en esas situaciones, sensibilizarse y concienciarse en mayor grado, que les permite así desarrollar los aspectos **afetivo/sociales**.

Como se ha comprobado en este capítulo 5, las técnicas de obtención de datos y sus respectivos análisis, nos ha ido confirmando que el programa de Actividades Físicas para Personas con Discapacidad (ADIS), supone una incidencia amplia y profunda para entender la discapacidad y cómo afrontarla. Los alumnos han vivenciado y animado conocimientos, y tienen experiencias. El profesorado ha sabido incidir en aspectos que consideran importantes. Se ha podido comprobar, por una parte, cómo cambian las ideas, a través de las experiencias de prácticas de actividades físicas reales, y por otro lado cómo la evaluación del programa lo ha evidenciado.

Para mí ha significado la evidencia de lo que los alumnos han plasmado tanto en los diarios como en las discusiones. He percibido el grado de implicación que supone esa parte de la asignatura, y me he dado cuenta de la verdadera importancia de incluir más prácticas de ese tipo en el programa de la asignatura.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

6.1. DISCUSIÓN GENERAL

A continuación me propongo exponer algunas ideas en relación a la interpretación de mi investigación, haciendo referencia a resultados y enfoques de otras investigaciones que tratan el mismo tema. Tengo que adelantar que la gran mayoría de investigaciones se han realizado en el extranjero, aunque me sirven para que podamos hacernos una idea de contraste entre los resultados conseguidos en la investigación de esta tesis.

Los estudios que he revisado tratan de detectar las actitudes sin una intervención de por medio, algo que yo trato de hacer a través de la intervención de un programa sobre discapacidad en alumnos de ciclos formativos.

Hernández, Hospital y López (1997), hacen una recopilación de diferentes estudios sobre integración y actitudes, centrándose en el profesorado de Educación Física (Rizzo, 1984; Rizzo y Vispoel, 1991). Los resultados de estas investigaciones apuntan sobre todo a que las actitudes de los profesores juegan un papel determinante e influyen en las enseñanzas que imparten, y en general los profesionales de la educación física no tienen una gran preparación sobre el tema de la discapacidad.

Los profesores de los centros que han participado en mi estudio, han mostrado actitudes favorables hacia la discapacidad, y aunque también se detecta que su preparación no ha sido muy amplia, sí que ha jugado un papel relevante el hecho de que tuvieran un alto grado de concienciación para transmitirla en sus clases a los alumnos del Ciclo Superior de Animación.

Otras investigaciones que recopilan Hernández, Hospital y López (1997), tratan de estudios sobre las actitudes de los estudiantes hacia la integración de personas con discapacidades en el campo de la actividad física desde 1980 hasta 1994, como las de Donaldson, Kisabeth y Richardson, Rowe y Stutts, Steawart, Downs y Williams. Los resultados de estas investigaciones se distribuyen en tres grandes apartados según los diferentes datos relacionados con las actitudes

manifestadas por los estudiantes hacia la discapacidad. Por un lado, está el grupo de alumnos con experiencias previas tienen actitudes negativas sobre los que no las han tenido; por otro lado, otras investigaciones apuntan que no existen tales diferencias; y por último, hay algunas investigaciones que señalan que los alumnos que han seguido cursos relacionados con individuos discapacitados presentaban actitudes más favorables.

En relación a mi investigación, hay una gran mayoría que estaba en ese tercer bloque, es decir, apenas habían tenido experiencias con personas con discapacidad, y partían con una predisposición favorable. Es cierto que los que sí la habían tenido, manifestaban actitudes más positivas a la hora de valorar la asignatura, salvo los que habían tenido experiencias negativas, que ya partían con una peor predisposición inicial. En general hay pocos alumnos con experiencias anteriores significativas. Algunos de ellos confesaron, tanto en los diarios como en los grupos de discusión, que esas experiencias fueron impactantes, pero que les había permitido tener una idea aproximada de lo que suponía la discapacidad, y les había servido para eliminar prejuicios que en un principio tenían.

A medida que los alumnos iban recibiendo la formación del programa sobre discapacidad, han ido reaccionando y emitiendo opiniones que han ido, desde los sentimientos de pena, miedo, rechazo, a una concienciación obtenida sobre todo de las experiencias directas con personas con discapacidad e imágenes relacionadas con las diferentes discapacidades.

Respecto a las ideas preconcebidas, los alumnos de mi investigación, todos ellos mayores de edad, ya tenían una concepción personal acerca del tema, como suele ocurrir con la mayoría de las personas. Según sus experiencias, sus vivencias anteriores al programa de la asignatura sobre discapacidad que han desarrollado, manifiestan una predisposición determinada. Se podría decir que la gran mayoría seguía los mismos patrones y concepciones vulgares que los del resto de la sociedad; escasa información, desconocimiento y despreocupación sobre el tema de la discapacidad. Se manifestaban ciertos clichés, basados en ideas preconcebidas fruto de la asignación

de roles que la sociedad establece para aquellos que considera diferentes, o que simplemente ni considera, ni los tiene en cuenta.

Entre todas las variables que han incidido en las actitudes (experiencias previas, sexo, raza, etc.), las que destacan en la mayoría de los estudios realizados, son la formación y la experiencia. La combinación de la formación teórica con la práctica determinan las actitudes hacia las personas con discapacidad. En los alumnos del Ciclo Superior de la investigación, la experiencia inicial es mínima, pero la que van adquiriendo a lo largo del programa, junto a la formación teórico práctica que van desarrollando, incide de forma importante en sus actitudes como se puede apreciar en los cuadros del capítulo cinco. Los contenidos teóricos desarrollados en el programa de la asignatura, les han aportado un grado de formación que se ha visto completada por la práctica, tanto en forma de simulaciones de las diferentes discapacidades, como visionando vídeos de los diferentes temas, trabajos de seguimientos y prácticas reales.

Otros estudios apuntan hacia los efectos que la práctica, la experiencia y algunos factores como el sexo, tienen en las actitudes de estudiantes de Educación Física hacia las personas con discapacidad (Rowe y Sttuts, en Hernández, Hospital y López 1997). En esos estudios, las actitudes negativas que manifiestan los estudiantes se atribuyen sobre todo al temor y a la incertidumbre por la falta de experiencia. Algo similar ha ocurrido con los alumnos de los diferentes centros analizados en mi investigación. En las primeras manifestaciones de los diarios y los grupos de discusión los alumnos han ido mostrando temores y miedos ante la expectativa que se les avecinaba del programa sobre discapacidad. Manifiestan pensamientos contradictorios, que van del miedo y el rechazo, a la seguridad y confianza a la hora de trabajar con personas con discapacidad. Se les van abriendo la posibilidad de trabajar en el mundo de la discapacidad a medida que van desarrollando el programa. Dejan de verlo un inconveniente, y se consideran capacitados para trabajar en este campo, al sentirse más seguros y formados, debido sobre todo, al haber roto esa barrera de dificultad inicial en los primeros contactos reales con personas con discapacidades.

Coincidiendo con la mencionada investigación, el cambio de actitudes se ha ido manifestando gracias al grado de implicación de los alumnos en el desarrollo del programa, y sobre todo al mayor conocimiento sobre la temática y experiencias recibidas.

En el trabajo de esta investigación para la tesis doctoral, en general no existen diferencias en cuanto al sexo. Aunque en un primer momento me pareció que las mujeres se implicaban más que los hombres, sobre todo en la recogida de los diarios, no he apreciado diferencias significativas en las actitudes entre sexos ante la discapacidad.

Una investigación de Rizzo y Vispoel (en Hernández, Hospital y López, 1997), se refiere a los posibles cambios de actitud en estudiantes de Educación Física hacia la enseñanza de estudiantes con diferentes discapacidades. Aquí se tienen en cuenta los procedimientos que se utilizan para ver la posible influencia como son, las prácticas directas con personas con discapacidad, discusiones, simulaciones, etc.; y las conclusiones que recogen, apuntan que las actitudes mejoran de forma positiva cuando se trabaja con personas con discapacidad directamente, y que no existen diferencias significativas en función de la discapacidad, aunque se manifiestan actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad intelectual.

Los alumnos de los ciclos formativos de mi estudio, han ido manifestado, tanto en los escritos como en los grupos de discusión, y también patente en las imágenes de los vídeos y fotografías, que la discapacidad con la que más les costaría trabajar era la intelectual. Precisamente esto se aprecia desde el primer grupo de discusión y con la primera recogida de los diarios, en el mes de diciembre. En los primeros momentos manifestaron miedos y temores, se relacionaron con soltura en las prácticas con personas con discapacidad intelectual, pero revelaron que era la discapacidad más compleja, debido a la dependencia y falta de autonomía que en general muestran estas personas, pero que eran muy agradecidas y eso les reconfortaba y mejoraba su actitud hacia ellas.

Un estudio de López (2004), en su tesis doctoral, trata sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de

la Universidad de Extremadura. El autor pretende conocer cómo son las actitudes hacia las personas con discapacidad, mediante la construcción y desarrollo de un cuestionario a una parte de la población de estudiantes de la citada universidad. Los resultados señalan diferentes aspectos según las variables planteadas. Con el contacto reiterado con personas que tienen discapacidad, se manifiestan actitudes positivas, y si son experiencias esporádicas no se desarrollan.

En los centros de los ciclos formativos analizados en mi investigación, ha habido unos que han tenido más contactos directos que otros, los que han tenido más práctica han aportado más datos acerca de las actitudes positivas que los otros. En los seis centros participantes en el estudio, los resultados han sido muy parecidos. En aquellos IES donde los alumnos han tenido más práctica real, es donde más se percibe que la experiencia permanente de estar en contacto con personas con discapacidad hace que tengan una mayor concienciación sobre la discapacidad. Lo que en un principio sentían como duro y difícil, se ha ido transformando en algo cotidiano. Para la gran mayoría eran sus primeras experiencias, y han manifestado que les han marcado muy positivamente en las valoraciones que han realizado tanto en los diarios como en los grupos de discusión, y que también se deduce de la interpretación de las imágenes en forma de vídeos y fotografías tomadas de sesiones prácticas de clase.

Otro estudio que he encontrado, lo realiza también, en forma de tesis doctoral, Castaño (2004), donde pretende evaluar las actitudes de estudiantes de magisterio de distintas especialidades, como Educación Social, Humanidades, Psicopedagogía o Educación Física, hacia las personas que presentan alguna discapacidad, y pretende descubrir las diferencias encontradas teniendo en cuenta variables como el sexo, la edad, la especialidad cursada, etc. También pasa un cuestionario sobre escalas de actitudes. Los resultados que obtiene señalan diferencias significativas entre hombres y mujeres, manifestando éstas actitudes más positivas. En general da una visión de actitud más positiva entre los estudiantes de estas especialidades que los de otros estudios, y apunta a que conociendo mejor a las

personas con discapacidad, fomentando las actitudes positivas, ayudaría a eliminar las diferencias que existen con respecto al mundo de la discapacidad.

Ofertando un programa sobre discapacidad, aunque no se esté muy familiarizado con el tema, mejora la predisposición hacia ese mundo, y se tiene una mayor concienciación, que ayuda a entender mejor la problemática que pueda haber. Teniendo un mayor conocimiento y sensibilización de las diferentes discapacidades, se consigue una tendencia hacia la eliminación de las diferencias y barreras que existen en la sociedad.

Los estudiantes de mi investigación, gracias a la intervención de un programa sobre discapacidad, han mostrado actitudes más positivas que las que tenían antes de la intervención del programa. Ese pequeño avance, propiciado por los contenidos que se han desarrollado en la asignatura significa mucho a la hora de crear una sociedad más igualitaria y con menos barreras.

En un principio, los alumnos de los Ciclos Formativos de mi estudio, consideraban los contenidos teóricos muy excesivos y muy lejanos a la realidad. Más adelante, esa idea se fue transformando en positivo, considerando importante este apartado, donde la terminología y los conceptos aprendidos les han ido dando más seguridad a la hora de tener contacto directo con personas con discapacidad. Eso ha significado que un mayor conocimiento terminológico, es también necesario para ir modificando la mentalidad que se tiene de miedo y rechazo hacia la discapacidad.

En los casos en que las prácticas reales han sido anteriores a los contenidos teóricos, estos también han sido muy bien valorados, debido a que de esta manera, han podido comprender los aspectos más relevantes que en las prácticas no lograron entender o encontraron ciertas dificultades.

Los trabajos de campo en forma de seguimientos a personas con alguna discapacidad, han dado resultados muy satisfactorios. A los alumnos les ha parecido muy positivo porque les ha dado la posibilidad de entrar en contacto con una o varias personas, que en muchas ocasiones han sido deportistas, y que les han propiciado experiencias

únicas acerca del origen de la discapacidad, de las adaptaciones que se llevan a cabo en la práctica de su actividad física, y en la de su vida diaria, y de muchos otros aspectos interesantes. Los alumnos, a propuesta de sus profesores, han tenido que hacer un esfuerzo para tener que contactar con personas con discapacidad y todo ello se ha reflejado en gran medida en sus comentarios con una valoración de las más positivas del programa de la asignatura.

En mi diario de campo he ido escribiendo todo lo acontecido en el desarrollo de la investigación. En ese documento, que adjunto en el anexo 3, se ve la evolución que ha tenido el estudio. Ello ha llevado a la implicación tanto de los profesores como de los alumnos en el desarrollo de su programación, tratando de que mi presencia no interfiriera en el funcionamiento normal del curso. Si bien es cierto que he mantenido una actitud de insistencia constante para que los profesores trasladaran a sus alumnos la idea de que no dejaran de escribir sus diarios, y de estar un poco encima de ellos para que la investigación no se muriera. También ha sido muy importante la labor de los profesores en la elaboración de sus diarios, en conseguir que los alumnos acudieran a los grupos de discusión, y en facilitar mi labor en la toma de imágenes fotográficas y vídeos de algunas de sus sesiones.

Esta labor de los profesores se ve reflejada en sus diarios, donde han expresado tanto su forma de trabajar el programa, como sus pensamientos en relación a la discapacidad. No cabe duda que su labor a la hora de desarrollar el programa ha sido fundamental. Su manera de entender la materia ha sido decisiva para la evolución de la asignatura; de su grado de implicación, no solo como profesor, sino cómo entienden ellos la discapacidad, se ve reflejada también en la actitud de sus alumnos.

Otras investigaciones realizadas, también en forma de tesis doctorales, como las de Flórez (1999) y Martínez (2002), tratan también las actitudes hacia las personas con discapacidad, mostrando en general en sus resultados actitudes positivas, y según el tipo de discapacidad.

Flórez (1999), investiga sobre un programa de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidades, en un entorno escolar

de niños y niñas de educación primaria y secundaria, a través de discusiones.

Martínez (2002), construye un instrumento de evaluación de actitudes hacia la discapacidad, el cuál se pasa a una población general de la Comunidad de Madrid.

La diferencia de mi estudio con respecto a los mencionados, es que en mi caso la aportación de los documentos escritos de alumnos y profesores, en un período prolongado de tiempo, ha aportado datos muy significativos sobre las actitudes, que complementado con los grupos de discusión, da una clara idea de cómo un programa puede incidir en la forma de pensar de esas personas.

Es en este aspecto donde radica la mayor diferencia con respecto a otros estudios. Mientras esas investigaciones muestran los aspectos actitudinales frente a la discapacidad mediante cuestionarios que tratan de ver esas actitudes, mi trabajo profundiza durante un periodo largo de tiempo, y con gran número de datos en la valoración en los posibles cambios de actitud de los alumnos, donde se han tenido y vivido una serie de experiencias sobre discapacidad, en los que hay que destacar la importancia de haber tenido contactos reales directos con personas con discapacidad, y que han sido recogidos en diarios personales, donde los alumnos han podido expresar libremente sus pensamientos e impresiones día a día, durante el desarrollo del programa que se les ofrecía, obteniendo así datos muy interesantes y reveladores junto a los grupos de discusión analizados. Otra diferencia clave con respecto a las otras investigaciones, es que mi estudio tiene más datos que las investigaciones que he revisado, porque la utilización de los diversos instrumentos que he desarrollado, permiten profundizar más en el conocimiento de la intervención, algo que no se llega a conseguir con los instrumentos que emplean esos estudios.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de empezar a señalar los puntos más relevantes, conviene hacer unas reflexiones, que sin duda han ido surgiendo en el tratamiento del tema de la discapacidad a lo largo del desarrollo del programa de la asignatura ADIS (siglas que corresponden a la asignatura de Actividades Físicas para personas con Discapacidad, que vengo utilizando desde el punto 1.2. del primer capítulo de la investigación), y que han incidido en las actitudes de las personas que formaban parte del estudio.

En la vida cotidiana, cualquier actuación está inmersa dentro de un conjunto marcado por cuatro aspectos: El aspecto emocional, el aspecto físico, el aspecto cultural y el aspecto social (Wilber, 1996). Voy a utilizar estos aspectos, porque tras varias entrevistas con personas dedicadas profesionalmente a la discapacidad, y por lo tanto personas con cierta autoridad en el trato con personas con discapacidad, como José Félix Sanz, director de la revista sobre discapacidad Polibea y el Centro Dato, ha utilizado, y está en sintonía con las ideas que marca este autor.

Los aspectos emocional y cultural los analizamos con una perspectiva interna, algo difícil de medir; y a los aspectos sociales tienen una perspectiva externa con componentes que son más cuantificables, y que señalaré más adelante.

A su vez, los aspectos emocionales y físicos los solemos ver desde una perspectiva individual, donde valoramos más las apreciaciones personales, y los aspectos culturales y sociales los vemos desde una perspectiva colectiva.

Lo referido anteriormente se podría sintetizar en la figura 4:

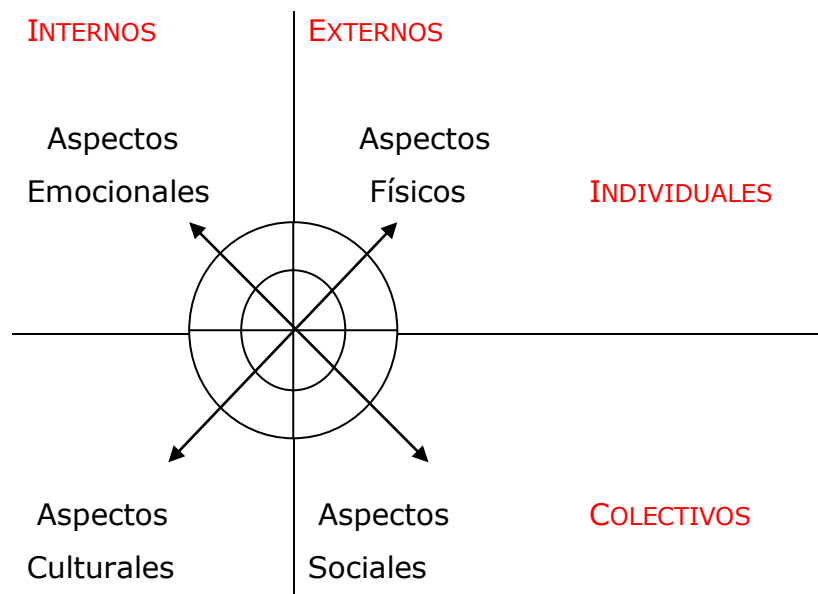


Figura 4: LOS CUATRO CUADRANTES.

Dentro del apartado Individual y Exterior, están los aspectos físicos. Una persona puede tener o no una discapacidad, como por ejemplo faltarle una pierna, o tener una discapacidad intelectual. Eso se puede medir de diferentes maneras: porcentaje de minusvalía, clasificaciones deportivas, es decir, se puede describir en términos objetivos. Algo que a los ojos de los demás, la mayoría de las veces, se hace evidente. Es el aspecto externo, la discapacidad de la persona lo que influye en los otros de forma negativa, y hace mostrar en un principio actitudes negativas.

El apartado Individual e Interior se refiere a aspectos intencionales y conductuales: las emociones, sensaciones, percepciones, sentimientos, intenciones, esperanzas, miedos. Una persona tiene pasión por algo, miedo, sentimientos, etc. Es algo difícil de medir. En dos personas que tienen la misma discapacidad (una paraplejia, por ejemplo), no es igual para las dos; una puede ser que haya sido de nacimiento y la otra de un accidente; incluso si las dos discapacidades han sido por causa de un accidente, tampoco es igual, cada una lo percibe y siente de una manera diferente. Para una ley, como la Ley de Dependencia, tan de actualidad, eso no cuenta. No es medible, ¿Cómo se miden la pasiones o los sentimientos?. Lo que no se puede demostrar no existe. Eso hay que interpretarlo. Para saber lo

que se piensa hay que preguntar, hay que interpretar las palabras. Qué se siente, qué piensa, etc. La única forma de llegar a la interioridad es la interpretación, y así, cuanto más adecuadamente interpretemos las interioridades, más podremos conocer lo que sienten y desean las personas con discapacidad.

Hay que acostumbrar a la sociedad a trabajar los valores externos e internos para entender a las personas con discapacidad. Las descripciones científicas y objetivas no están interesadas en la experiencia interior. No hay un modo objetivo de acceder al espacio interior de la persona. Los sentimientos solo pueden expresarse desde dentro. Eso es lo que con el programa sobre discapacidad han ido descubriendo los alumnos; han ido logrando claves para ir interpretando cuestiones que les pasaban inadvertidas como al resto de la sociedad. Los pensamientos individuales presentan varios aspectos: intencional, conductual, cultural y social, por lo que todo está relacionado.

En el apartado Colectivo y Exterior, están los aspectos Sociales: Las leyes, los derechos, las ayudas, etc. Se refiere al fundamento material de la visión del mundo. Estos aspectos son cuantificables y objetivos. Es sencillo establecer una clasificación y marcar pautas para eliminar las barreras arquitectónicas, adaptar los autobuses, en definitiva, contrarrestar los efectos que puedan ocasionar las diferencias entre las personas por sus posibles discapacidades. Pero eso es insuficiente por sí solo. A nivel social se hace difícil incidir en los cambios de actitud si solo se toman como referencia las modificaciones externas. Para que haya un cambio de mentalidad, y la sociedad se conciencie más de la problemática que puede ocasionar una discapacidad, hay que entrar en los aspectos emocionales y físicos, para poder comprender la realidad e inquietudes de las personas con discapacidad, y entonces sí que los factores externos tendrían más sentido. Entender lo que puede querer y pensar una persona con discapacidad, puede ayudar a ésta a demandar sus verdaderas necesidades.

Los alumnos del Ciclo Superior de la investigación, han estudiado las leyes, han comprobado que las barreras arquitectónicas

existen, y han propuesto las adaptaciones necesarias para que las personas que puedan tener alguna discapacidad puedan participar de unas actividades físicas en plenas condiciones de igualdad. Esto sin duda ha hecho que sus actitudes se vayan concienciando, pero lo que ha hecho que verdaderamente incida en sus actitudes ha sido el contacto directo que han tenido en sus prácticas con personas con discapacidad, y que ha dado la posibilidad real de entender un poco lo que las personas con discapacidad sienten y demandan realmente.

En el apartado Colectivo e Interno, están los aspectos Culturales. Se refiere a los significados, valores e identidades interiores que compartimos con quienes participan de una comunidad similar a la nuestra. Es distinto ser español que africano; es diferente según la cultura. Cada una ve las cosas de una manera particular, y también establecemos diferencias y valores si alguien es distinto a nosotros. La sociedad establece juicios de valor por el aspecto de una persona, y a alguien que tiene alguna discapacidad, como por ejemplo al observar a una persona en silla de ruedas, lo que destacamos es la silla, y lo demás de la persona no cuenta. No se destacan ni se tiene en cuenta los otros aspectos que la conforman. Todo lo que es cultural implica aspectos sociales, y el sistema social influye en la visión cultural del mundo.

La investigación que he llevado a cabo, ha recogido las opiniones y pensamientos de futuros animadores de la actividad física, en relación a la discapacidad. A través de los escritos que han ido elaborando durante todo el curso escolar, acerca de la asignatura de ADIS, y de los comentarios de los grupos de discusión, han aparecido una serie de ideas que me han permitido descubrir cuáles son los aspectos más importantes que inciden en su forma de pensar sobre la discapacidad.

Como ya señalé el marco teórico, en referencia a la evaluación de programas, se pueden tener varias finalidades; yo he optado por una evaluación comparativa por un lado, en la que se pueden ver las diferencias existentes entre los centros donde se imparte un mismo programa sobre discapacidad, y una evaluación de programas de diagnóstico, donde se pueden ver las diferencias entre la situación

antes de la intervención y después de la intervención del desarrollo del programa.

En los centros donde ha habido mayor contacto directo con personas con discapacidad aparecen resultados más significativos sobre concienciación. En los Centros de Rivas, Leganés y Getafe se han posibilitado unas prácticas más reales, con personas con discapacidad, durante un periodo de tiempo mayor que en los otros centros, lo que ha dado una mejor valoración del programa.

La evaluación de diagnóstico ha posibilitado que se viera la situación antes de intervenir el programa, a través de los escritos de las primeras hojas de los diarios de los alumnos y del primer grupo de discusión realizado antes de empezar a desarrollarlo, y progresivamente se ha podido ir viendo el efecto del programa durante su ejecución, y al final de la intervención del mismo, con el análisis de todos los diarios escritos y el segundo grupo de discusión. Todo ello ha dado unos resultados en los que existe una diferencia apreciable entre el antes y el después, donde los alumnos han manifestado, en su gran mayoría, que gracias a la intervención del programa han apreciado cambios la forma de ver la discapacidad.

En este apartado pretendo finalizar el informe de la investigación, exponiendo las principales conclusiones obtenidas, una vez expuesto el desarrollo del estudio. Para ello, voy a tener en cuenta el objetivo principal que había perseguido en un principio y que lo planteo en estos tres puntos:

1. Valorar cuáles son las principales causas que pueden modificar un cambio de actitud ante la discapacidad.
2. Señalar los aspectos relevantes y mejorables de un programa sobre discapacidad.
3. Valorar cómo incide la forma de entender la asignatura por parte de los profesores que imparten este programa, en la formación de los alumnos, y que como expertos son parte importante del proceso formativo.

A. En relación a las principales causas que inciden en las actitudes de los alumnos.

- 1) La formación recibida a base de contenidos teórico-prácticos. Eso les ha llevado a darse cuenta de que existen muchas razones que pueden llevar a las personas a tener discapacidad en función de su origen, y que presentan diferentes características, teniendo que considerarlas a la hora de diseñar y programar actividades físicas.
- 2) Simular las distintas discapacidades (siempre que se ha podido), les ha hecho comprender, de forma directa, los diferentes aspectos a la hora de diseñar y programar actividades. No para sentirse como una persona que tiene una discapacidad, sino para tratar de buscar soluciones que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad. Las simulaciones les han hecho detenerse a pensar y reparar directamente en cuestiones que antes no pensaban.
- 3) El trato directo con personas con discapacidad ha sido el elemento que más les ha hecho concienciarse de que las personas con discapacidad existen, y que por encima de los sentimientos de miedo, pena y rechazo, las personas con discapacidad son iguales a las demás, y que tienen las mismas necesidades.

B. En cuanto a los aspectos más relevantes y mejorables del programa:

- 1) Los alumnos demandan más prácticas reales con todo tipo de discapacidades. Tanto las prácticas directas como los seguimientos, les ha hecho ponerse en contacto con personas con discapacidad. Les ha obligado a que hablaran con ellos, a rozarse en muchos momentos de las actividades físicas, y a compartir momentos que han sido determinantes para que su valoración fuera la más positiva de todas.

- 2) Reducir los contenidos teóricos en beneficio de las prácticas, o al menos modificarlos para que la teoría se relacione más con la práctica.
- 3) Se abren posibilidades reales de expectativas laborales, donde se incluyan personas o grupos con discapacidad, que antes no tenían. Muchos consideran que se ven capaces de trabajar con personas con discapacidad, aunque no sea su salida laboral inmediata, pero muestran interés y signos de seguridad para enfrentarse a una posible salida laboral de este tipo.

C. En cuanto al tercer punto, los profesores han sido un aparte importante del desarrollo del programa y del estudio que he realizado por los siguientes motivos:

- 1) Los programas sobre discapacidad que se han llevado a cabo han sido muy similares. Ello ha propiciado que los resultados de los diferentes centros hayan sido similares, con diferencias apreciables según la práctica real llevada a cabo.
- 2) Los profesores han sido los primeros en tener que implicarse en el tema de la discapacidad para poder aplicarlo con sus alumnos. Su implicación y grado de motivación con respecto a la discapacidad es determinante para el desarrollo de la materia. Son los primeros en manifestar una concienciación importante en el tema de la discapacidad. La forma de concebir la asignatura ha sido el resultado de la experiencia, dándole una mayor importancia a las prácticas reales con personas con discapacidad e incluyendo en sus programaciones diferentes actividades con personas con discapacidad (dentro de sus posibilidades), teniendo en cuenta el esfuerzo que eso significa para la mejora de la asignatura.

Las conclusiones finales no dan unos cambios radicales en las actitudes de los alumnos de AAFD, pero sí señalan aspectos básicos y fundamentales que hay que tener en cuenta para que pueda haber un

cambio de mentalidad y concienciación, que ayude a eliminar barreras y prejuicios con respecto a las personas con discapacidad.

A todas las personas nos deberían formar y educar en la igualdad, pero a todos los niveles, con experiencias como las que han tenido estos alumnos de Ciclo Superior, futuros profesionales de la actividad física, que van a tener a su cargo grupos de personas, para concienciarnos más y procurar eliminar las barreras y desigualdades.

A través de esas experiencias, trabajando los aspectos Emocionales y Culturales (internos), se pueden entender mucho mejor las inquietudes y lo que demandan realmente las personas, que puedan tener en un momento dado o permanentemente, una discapacidad.

Sabiendo cuáles son las necesidades e intereses que tienen las personas con discapacidad, se pueden hacer las adaptaciones necesarias en las actividades físicas, según cada caso personal, para que estas personas hagan lo que realmente quieren y pueden hacer.

Desde la experiencia de pasar por una simulación de una discapacidad, que revela de forma instantánea el mundo de las dificultades, hasta el roce directo con alguien que tiene verdaderamente una discapacidad, ha hecho que los alumnos tomen conciencia con el mundo de la discapacidad, y les lleve a reparar en aspectos medibles y externos (leyes, clasificaciones, etc.), y también en los aspectos internos (emociones, deseos, diferencias...), y poder entender mejor a las personas, con o sin discapacidad.

Por lo tanto, la intervención de un programa sobre discapacidad, ha sido fundamental en la concepción de las actitudes positivas de los alumnos, para tener una mayor concienciación y una mejor visión sobre la discapacidad, y poder transmitirla a su vez, como futuros profesionales de la actividad física, a todas las personas con las que trabajen, en definitiva, al resto de la sociedad.

Un programa sobre discapacidad, para personas que no tienen discapacidad, debe ser fundamentalmente práctico. Debe tratar de conocer realmente a las personas que tienen discapacidad; es la única forma de llegar a comprenderlas. Es cierto que se deben conocer toda una serie de elementos teórico-prácticos para completar la formación,

pero primero hay que tomar conciencia de la situación, entrando en la verdadera realidad de las personas con discapacidad.

Este programa ADIS está pensado con buenas intenciones; es el inicio de un camino que se debe transformar en algo más real y profundo. En todos los centros donde se desarrolla un programa similar, se consigue concienciar a los estudiantes para que tengan en cuenta una serie de factores para poder incluir a las personas con discapacidad en la actividad física, y que las situaciones sean más igualitarias y con menos prejuicios, pero todavía eso no es suficiente.

Con investigaciones como ésta, se demuestra que las experiencias reales y demás trabajos de campo, eminentemente prácticos, se consigue entender más y mejor el mundo de la discapacidad, y sobre todo entender a las personas que la tienen. Y se comprueba que hay todavía posibilidades de mejora en el programa sobre discapacidad y que hay que tratar de esforzarse por mejorarlo, para que pueda servir aún de una manera más eficaz, para lo que está concebido realmente.

Como ya referí en el apartado 4.2, la investigación que he llevado a cabo partía con unos objetivos. El trabajo cualitativo que se ha desarrollado en este estudio, no partía de unas hipótesis, sino que las iba a crear:

- a. El alumnado que ha recibido un programa sobre discapacidad, mejora su comprensión con un equilibrio teórico-práctico de la misma.
- b. Con el trato directo y frecuente con personas con discapacidad se adquiere una mayor concienciación sobre el tema de la discapacidad.

CAPÍTULO 8: PROSPECTIVA

8. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez finalizada la exposición del estudio que he realizado, voy a tratar de sugerir algunas ideas para otras posibles investigaciones.

Como ya señalé en el apartado 4.2., en el objetivo inicial de la investigación, las verdaderas hipótesis irían surgiendo en el desarrollo de este estudio, y es cierto que para comenzar mi tesis partía de la experiencia de varios años impartiendo una asignatura sobre discapacidad, y que las primeras impresiones me llevaron a indagar sobre el objeto de estudio, pero ahora me planteo que las verdaderas hipótesis surgen de las conclusiones que he ido obteniendo a lo largo de la investigación.

- 1) Cómo la forma y actitud del profesorado especialista incide de una u otra manera en el desarrollo de un programa sobre discapacidad, y en qué medida. La aportación de los profesores es fundamental. La visión que tenga sobre la discapacidad va a ser relevante a la hora de trasladársela a los alumnos. Si prefiere tratar una discapacidad más que otra y por qué. En una futura investigación se podría estudiar más profundamente la función del profesor especialista, con entrevistas y grupos de discusión dirigidos más específicamente hacia ellos.
- 2) Un programa sobre discapacidad tiene que ser eminentemente práctico. Por encima de todo lo demás, habría que propiciar que cada centro educativo pudiese tener durante todo el curso, prácticas reales con colectivos y personas de su entorno, con diferentes discapacidades, de manera regular y no esporádica, propiciando así la posibilidad de integrar y normalizar de una forma real, incluyendo al resto de la comunidad educativa de cada IES para que fuera efectiva a todos los niveles.
- 3) Es indispensable conocer tanto los orígenes de las diferentes discapacidades, como las adaptaciones necesarias para incidir en la participación de todas las personas a la práctica de la actividad física y los espacios y materiales correspondientes, y para ello se hace necesario estudiar los conceptos teóricos y

tenerlos en cuenta en la programación de la asignatura sobre discapacidad.

- 4) Enlazar de forma obligatoria la Formación en Centros de Trabajo (FCT), donde haya colectivos y personas con discapacidad.
- 5) La posibilidad de realizar investigaciones con centros de secundaria con AAFD, de diferentes Comunidades Autónomas, y Facultades de Educación y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde se impartan programas sobre discapacidad y deporte adaptado, para ver si existen diferencias o similitudes, y tratar de ver su incidencia en los futuros profesionales de la actividad física.

CAPÍTULO 9: BIBLIOGRAFÍA

Abos, P. y Polaino, A. (1986). Integración de deficientes educables: un estudio de actitudes docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 172, 194-206.

Abrams, D., Jackson, D. y St. Claire, L. (1990). *Social Identity and the Handicapping Functions of Stereotypes: Children`s Understanding of Mental and Physical Handicap*. *Human Relations*, 43 (11), 1085-1098.

Aguado, A., Flórez, D. y Alcedo, M.L. (2004). Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16 (4), 667-673.

Aguado, A.L. y Alcedo, M.A. (1991). *Tratamiento de la discapacidad en la prensa asturiana*. *Psicothema*, 3 (1), 175-198.

Alvira, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: CIS.

Altman, B.M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28, 321-337.

Álvarez, L. y Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y de tutoría*. Madrid: CCS.

Antonak, R.F. (1982). *Development and psychometric analysis of the scale of attitudes toward disabled persons*. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13 (2), 22-29.

Antonak, R.F. (1988). Methods to Measure Attitudes toward People Who are Disabled. En H.E. Yuker. (Ed); *Attitudes toward Persons with Disabilities* (pp. 109-126). New York: Springer.

Antonak, R.F. y Livneth, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities*. Springfield: Charles C. Thomas.

Arias, B. (1993). *Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral (xerocopiada). Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.

Arnáiz Sánchez, P. y Ortiz González, M^a.C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coord.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Madrid: Pirámide.

Arráez, J.M. (1997). *¿Puedo jugar yo?. El Juego Modificado. Propuestas para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Granada: Proyecto Sur.

Arráez, J.M. (1998). *Teoría y Praxis de las Adaptaciones curriculares en Educación Física. Un Programa de Intervención Motriz aplicado en la Educación Primaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barker, R.G. (1948). The social psychology of physical disability. *Journal of Social Issues*, 4 (4), 28-38.

Berryman, J. D. y Neal, W.R. (1985). The cross validation of the attitudes toward mainstreaming scale. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 469-474.

Birch, J.W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retardet children in regular classes*. Reston (Virginia): The Council for Exceptional Children.

Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Blández Ángel, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. Nueva York: McGraw-Hill.

Casado, D. (2001). *Conceptos sobre la discapacidad*. Apuntes. Boletín del Real Patronato sobre discapacidad, 50, (pp. 5-13).

Castaño, R. (2004). *Las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la discapacidad. Un análisis diferencial en función de algunas variables de clasificación*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca.

Castejón, F.J. y Perona, M. (2000). La evaluación de programas educativos en educación física. En J. Cardona y Otros. *Modelos de innovación educativa en la educación física* (pp. 367-406). Madrid: UNED.

Castejón, F.J. (1996). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.

Castejón, F.J. (2007). *Evaluación de Programas en Ciencias de la Actividad Física. Una interpretación de la evaluación*. Madrid: Síntesis.

Cid, L. (2003). Actitudes de los niños y niñas de primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de educación física. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 11, 79-90.

Chubon, R.A. (1994). *Social and Psychological Foundation of Rehabilitation*. Springfield. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M.A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. En *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial* (pp. 47-48). Madrid: CEPE.

Díez, P. (2007). *Aplicación de las decisiones colegiadas sobre la evaluación en las medidas de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria*. Madrid: M.E.C.

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons. A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 504-514.

Dejong, G. (1979). *The movement for independent living: origins, ideology and implications for disability research*. Michigan State University, UCIR.

Downs, P. y Williams, T. (1994). Student Attitudes toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings: An European Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.

Duchane, K.A. y French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.

Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. London:Tomson Learning.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, T.R. y Byrd, E.K. (1982). Media and Disability. *Rehabilitation Literature*, 43 (11-12). 348-355.

Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (pp. 195-301). Madrid: Paidós-MEC.

Escandell Bermúdez, O. y Santiago García, O. (1998). Actitudes hacia la discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1 (1), 295-314, 1998.

Fazio, R.H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. RCE: Pratkanis, A. R.; Breckler, S. J. y Greenwald, A.G. (Ed.), *Attitude structure and function. The third Ohio State University volume on attitudes and persuasion* (pp. 153-179). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fichten, C.S., Robillard, K., Judd, D. y Amsel, R. (1989). College Students with Physical Disabilities: Myths and Realities. *Rehabilitation Psychology*, 34 (4), 243-257.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Massachusetts: Reading, Addison-Wesley.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flórez, M.A. (1999). *Actitudes hacia las personas con discapacidad: valoración de un programa de cambio de actitudes en entorno escolar*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.

Fortes Ramírez, A. (1994b). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.

Fougeyrollas, P. (2003). *Cómo una persona se convierte en discapacitada*. Comprender mejor para intervenir mejor. En C. Simard, F. Caron y C. Skrotzky(dir.), *Actividad física adaptada* (pp. 29-45), Barcelona: Inde.

Freewaay, A. (2002). Resultados de una encuesta europea sobre actitudes hacia la discapacidad. *Revista Disability World*. Volumen 16. Nov.-dic. <http://www.disabilityworld.org>. (Consulta: Diciembre. 2007).

Gallego, J. (2002). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral*. Tesis doctoral. Facultad de Granada.

García, J.N. y Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 30, 51-68.

García, M., García, J.N. y Rodríguez, C. (1991). Actitudes de los maestros hacia la integración. *Siglo Cero*, 138, 46-51.

García Jorba, J.M. (2000). *Diarios de Campo*. Madrid: CIS.

García Sánchez, J.N., García Cabero, M., García González, Ma J., y Rodríguez Bravo, C. (1992). Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. *En Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial* (pp. 13-55). Madrid: CEPE.

Garrido Landivar, J., Marchena Gómez, R., Fernández Sarmiento, C. y López Soler, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga: Aljibe.

Gaviria, V. (1999). *La educación para la salud. Instrumento en el desarrollo de actitudes*. En <http://www.mec.es/cide/programs/reeps/fondo/aula94.htm> (Consulta: diciembre 2007).

Gil Flores, J. (1992-93). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10/11, 199-212.

Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2001). *Educación Física y Diversidad*. Universidad de Huelva: Huelva.

Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.

Gottlieb, J. (1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discusión. *Excepcional Children*, 14, 106-111.

Gozalo Delgado, M. (1996). Evaluación de las actitudes hacia la integración escolar en una muestra de maestros en formación. En M. Marín Sánchez (Comp.), *Sociedad y Educación* (pp. 479-488). Sevilla: Eudema.

Grau, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

Guitart Aced, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Grao.

Henández, J., Hospital, V. y López, C. (1997). *Educación Física y Atención a la Diversidad*. Málaga: IAD.

Hernández López, J.M. (2001). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (2001): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid: Síntesis.

House, E.R. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.

Ibáñez, J. (2000). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnica de investigación* (3ª Ed., pp. 283-297). Madrid: Alianza.

IMSERSO (2001). *Plan de Acción para las Personas con Discapacidad. 1997-2002*. (3ª Ed.) Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: IMSERSO.

Jiménez Martínez, P. y Vila Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Joint Comité on Standard for Educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.

Joint Comité on Standard for Educational Evaluation (1994). *The programs evaluation standards* (2ª ed). Thonsands Oaks: Sage.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-205.

Katz, I., Hass, R.G. y Bailey, J. (1988). Attitudinal Ambivalence and Behavior toward People with Disabilities. En H.E. Yuker (Ed): *Attitudes toward Persons with Disabilities*, (47-57). New York: Springer.

Kowalski, E.M. y Rizo, T.L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.

Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.

Laín, P. (1982). *Historia de la medicina*. (1ª ed., reimp.). Barcelona: Salvat.

Laín, P. (1987). *La medicina hipocrática*. Madrid: Alianza Editorial.

Larrivee, B., Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.

Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19, 374-379.

Livneh, H. (1982). On the Origins of Negative Attitudes toward People with Disabilities. *Rehabilitation Literature*, 43 (11-12), 338-347.

López-Barajas Zayas, E. (1995). La investigación y el estudio de casos único. En E. López-Barajas Zayas y J.M. Montoya Sanz (Eds.), *El estudio de casos: Fundamentos y metodología* (pp. 9-30). Madrid: UNED.

López Melero, M. (1993). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura. En M. López Melero y F. Guerrero (Comp.). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.

López Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnáiz y R. De Haro Rodríguez (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 181-207). Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S. (1995). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

López Ramos, V.M^a. (2004). *Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

López Pastor, V. M. (Ed). (1999). *Educación Física Evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.

López Pastor, V. M. (Ed). (2006). *La evaluación en educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marchesi, A. (1994). *La Educación Especial en el marco de la LOGSE*. Madrid: M.E.C.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Martínez, M.A. (2002). *Actitudes de la población hacia las personas con discapacidad: un estudio representativo de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

Máster Universitario en Integración de Personas con discapacidad (2007-2009). INICO Universidad de Salamanca.

McGuire, W. (1969). The nature of attitudes and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, 3, (pp. 136-314). Rearing Massachusetts: Addison-Wesley.

M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1992). *Los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1994). *La educación especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1995). *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (2007). *La Evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid. M.E.C.

Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L.M. (Eds.). (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

Mendoza, N. (1998). *Influencia de la práctica de la actividad física en los aspectos físicos y psico-sociales del parapléjico sedentario*. Tesis Doctoral. Facultad de León.

Millán Moya, A. (2002). Entrevista: Antonio Millán Moya. *Minusval*, 134, 8-11.

Minusval, 140, junio-julio, (2003): Número completo.

Moreno Arroyo, P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Tesis doctoral. Facultad de Extremadura.

Muñoz Machado, S. y De Lorenzo, R. (1996). *Código europeo de las minusvalías*. Madrid: Escuela Libre editorial.

Mussen, P.H., y Barker, R.G. (1943). Attitudes toward cripples. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 39, 351-355.

Nirje, B. (1969). *The normalization principle and its human management implications*. En R. Kugel y W. Wolfensberger. *Changing patterns in residential services for the mantally retarde*. (pp. 1-14). Washington: Presidents Comittee on Mental Retardation.

Olayo, J.M., Vázquez, J. y Alapont, A. (1996) *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. El alumno con Discapacidad. Una propuesta de integración, I*. Madrid: MEC.

Olayo, J.M. y García, J.C. (1997). *Desarrollo curricular del ciclo formativo de grado superior Animación de actividades físicas y deportivas. Módulo 10. Actividades físicas para personas con discapacidad*. Madrid: MEC.

Olayo, J.M. (1999), *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. El alumno con Discapacidad. Juegos y deportes específicos, II*. Madrid: MEC.

Ortiz González, M^aC. (1992). Autonomía 92. *Revista de Educación Social*, 10, 57-67.

Ortiz González, M^aC. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En Verdugo M.A. (Dir.) *Personas con Discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.

Paula Pérez, I. (2003). *Educación Especial. Técnicas de intervención*. Madrid: Mc Graw Hill.

Pelechano, V. (Dir.) (1989). *Aceptación, habilidades sociales y motivación en la integración de niños ciegos* – Informe técnico. Tenerife: Departamento de Personalidad, Universidad de La Laguna.

Peña Fera, J.F. y Vázquez Galino, J.F. (2001). Actitudes del profesorado de educación física ante la diversidad. En Giménez Fuentes-Guerra, F.J, (coord.). *Educación Física y Diversidad* (pp. 133-138). Huelva: Universidad de Huelva.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Juste, R., García Llamas, J.L. y Martínez Mediano, C. (Eds). (1995), *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: UNED.

Porlan Ariza, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula* (3ª ed.) Sevilla: Díada.

Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Inde.

Proshansky, H.M. (1966). The development of intergroup attitudes. En L.W. Hoffman y M.L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 311-371). New York: Russell Sage.

Puig de la Bellacasa, R. (1990a). *Fronteras del enfoque médico-industrial de la rehabilitación médico-funcional y vocacional*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Puig de la Bellacasa, R. (1990b). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. En D. Casado, B. Duncan, H. García, B. Kolucki, R. Puig y P. Del Río. *Discapacidad e información* (pp. 63-96). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.

Puigdemívol, I. (2006). *Segundas jornadas de Educación*. Velilla de San Antonio. Madrid.

Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1999): Carta para el Tercer Milenio. En Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1999). *Premios Reina Sofía*

1999, *de Rehabilitación y de Integración*. Madrid: *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*, 44, 87-89.

Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de las actitudes hacia las personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 9, 59. Abril. <http://www.efdeportes.com>

Reynolds, W.M. y Greco, V.T. (1980). The reliability and factorial validity of a scale for measuring teacher attitudes towards mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 463-468.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Roehrer, G.A. (1985). Significance of Public Attitudes in the Rehabilitation of the Disabled. En S.J. Regnier y M. Petrovsek (Comps): *Rehabilitation: 25 Years of Concepts, Principles, Perspectives. A Collection of Articles Published in Rehabilitation Literature 1959-1984*, (pp. 68-74), Chicago: National Easter Seal Society.

Rusalem, H. (1950). *The environmental supports of public attitudes toward the blind*. *New Outlook for the Blind*, 44, 277-288.

Ruiz Rivas, L. (2002). *Animación y discapacidad. La integración en el tiempo libre*. Salamanca: Amarú.

Sáenz Barrio, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.

Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 4 (2). En <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Sánchez Palomino, A. (2002). La Educación Especial a través del desarrollo histórico, social y legislativo. Algunos apuntes para la reflexión. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 228-232). Madrid: Pirámide.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coord). (1998). *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.

Sánchez Ruiz, M.L. (2001). Investigación etnográfica sobre un club de ocio para personas con deficiencia. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural* (pp. 165-191). Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.

Sancho Gil, J.M. (1990). De la evaluación a las evaluaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 185, 8-11.

Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), <http://www.3.vva.es/anfop/publica/revel fop/99-v92n91.htm>

Scheerenberger, R.C. (1984). *Historia del Retraso Mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.

Schmelkin, L.P. (1985). A multidimensional scaling of disability labels. *Rehabilitation Psychology*, 30, 221-233.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic book.

Scott, A. (1995). Guías europeas de buenas prácticas. *Helioscope*, 5, 13.

Seltzer, M. (1977). Differential impact of various experiencias on breaking down age stereotypes. *Educational Gerontology*, 2, 183-189.

Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Cross disciplinary and lifespan*. Dubuke: McGraw-Hill.

Shaw, I. (2003). *Evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

Shulman. L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.

Siller, J., Chipman, A., Ferguson, L.T. y Vann, D.H. (1967). *Studies in Reactions to Disability. XI: Attitudes of the Nondisabled toward the Physically Disabled*. Nueva York: New York University, School of Education.

Siller, J., Vann, D.H., Ferguson, L.T. y Holland, B. (1967). *Studies in Reactions to Disability. XII: Structure of Attitudes toward the Physically Disabled*. Nueva York: New York University, School of Education.

Snyder, M. y Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (1), 125-139.

Special Olympics, (2003). *Estudio multinacional de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual*. USA.

Stahlberg, D. y Frey, D. (1990). Actitudes I: estructura, medida y funciones. En M. Hewstone y otros (Dirs.), *Introducción a la psicología social* (pp. 149-170). Barcelona: Ariel.

Stager, S.F. y Young, R.D. (1981). Intergroup contact and social outcomes for mainstreamed EMR adolescents. *American Journal of Mental Deficiency, 85*, 497-503.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strong, E.K. (1931). *Changes of interest with age*. Palo Alto: Stanford University Press.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

Stufflebeam, D.L. (2004). A note on the purposes, development and applicability of the Joint Committee Evaluation Standards. *American Journal of Evaluation, 25* (1), 99-102.

Torres González, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.

Triandis, H.C. (1974). *Actitudes y cambio de Actitudes*. Barcelona: Toray.

Tyler, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research, 35*. 492-501.

Verdugo, M.A. y Arias, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 44* (I), 95-102.

Verdugo, M. A., Jenaro, C., y Arias, B. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: INSERSO.

Verdugo, M.A., Jenaro, C. y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En Verdugo M.A. (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 2-143), Madrid: Siglo XXI.

Wasseermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Teacher college, Columbia: Agenda Educativa.

Warnock M. (1990). *Informe sobre necesidades educativas especiales*. Siglo Cero, 130,(pp. 12-24). Madrid.

Wilber (2005). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona. Kairós.

Wittrock, M.C. (1989b). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Madrid: Paidós-MEC.

Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto, Canadá: National Institute on Mental Retardation.

Yuker, H.E., Block, J.R., y Campbell, W.J. (1960). *A scale to measure attitudes toward disabled persons (Human Resources Studies nº 5)*. Albertson, New York: Human Resources Centre.

Yuker, H.E., Block, J.R. y Youngg, J.H. (1966). *The Measurement of Attitudes toward Disabled Persons*. Albertson, NY: Human Resources Center.

Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zajonc, R.B. (1977). Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9. Monograph supplement Nº 2, P. 2.

ANEXOS

1. CD ROM:

- Vídeos de las sesiones prácticas.
- Fotografías de las sesiones prácticas.
- Grabaciones de los grupos de discusión.
- Transcripciones de los grupos de discusión.
- Guión de grupo de discusión.
- Plano de reunión.
- Características de los centros.
- Programaciones de los centros.
- Solicitud de permisos.

3. DIARIOS DE LOS ALUMNOS.

4. DIARIO DE CAMPO.

5. DIARIO DE LOS PROFESORES.